

PACO  EDITORIAL

LUCILENE SCHUNCK C. PISANESCHI
HÉLIDA LANÇA
VIVIANE FREITAS
VANESSA AMORIM
EVALDO PIOLLI
CARLOS BAUER
(ORGS.)

**SINDICALISMO
E ASSOCIATIVISMO
DOS TRABALHADORES
EM EDUCAÇÃO NO
BRASIL**

VOLUME 5

COM ESCRITOS SOBRE
ARGENTINA, COLÔMBIA,
MÉXICO E PERU

**SINDICALISMO E ASSOCIATIVISMO DOS TRABALHADORES
EM EDUCAÇÃO NO BRASIL (VOL. 5)**

LUCILENE SCHUNCK C. PISANESCHI
HÉLIDA LANÇA
VIVIANE FREITAS
VANESSA AMORIM
EVALDO PIOLLI
CARLOS BAUER
(ORGS.)

**SINDICALISMO
E ASSOCIATIVISMO
DOS TRABALHADORES
EM EDUCAÇÃO NO
BRASIL**

VOLUME 5

COM ESCRITOS SOBRE
ARGENTINA, COLÔMBIA,
MÉXICO E PERU

PACO  EDITORIAL

Conselho Editorial

Profa. Dra. Andrea Domingues
Prof. Dr. Antônio Carlos Giuliani
Prof. Dr. Antonio Cesar Galhardi
Profa. Dra. Benedita Cássia Sant'anna
Prof. Dr. Carlos Bauer
Profa. Dra. Cristianne Famer Rocha
Prof. Dr. Cristóvão Domingos de Almeida
Prof. Dr. Eraldo Leme Batista
Prof. Dr. Fábio Régio Bento
Prof. Dr. Gustavo H. Cepolini Ferreira
Prof. Dr. Humberto Pereira da Silva
Prof. Dr. José Ricardo Caetano Costa

Prof. Dr. José Rubens Lima Jardimino
Prof. Dr. Juan Droguett
Profa. Dra. Ligia Vercelli
Prof. Dr. Luiz Fernando Gomes
Prof. Dr. Marco Morel
Profa. Dra. Milena Fernandes Oliveira
Prof. Dr. Narciso Laranjeira Telles da Silva
Prof. Dr. Ricardo André Ferreira Martins
Prof. Dr. Romualdo Dias
Profa. Dra. Rosemary Dore
Prof. Dr. Sérgio Nunes de Jesus
Profa. Dra. Thelma Lessa
Prof. Dr. Victor Hugo Veppo Burgardt

Comitê Editorial para Publicações de Educação

Dr. Anael Fernandes; Dra. Iara Maria Mora Longhini; Dra. Milena Moretto;
Dra. Raphael Alves Feitosa; Dra. Rosiley Aparecida Teixeira

©2024 Lucilene Schunck C. Pisaneschi; Héli da Lança; Viviane Freitas;
Vanessa Amorim; Evaldo Piolli; Carlos Bauer

Direitos desta edição adquiridos pela Paco Editorial. Nenhuma parte desta obra pode ser apropriada e estocada em sistema de banco de dados ou processo similar, em qualquer forma ou meio, seja eletrônico, de fotocópia, gravação, etc., sem a permissão da editora e/ou autor.

CIP-BRASIL. CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO
SINDICATO NACIONAL DOS EDITORES DE LIVROS, RJ

S623

Sindicalismo e associativismo dos trabalhadores em educação no Brasil, volume 5 [recurso eletrônico] : com escritos sobre Argentina, Colômbia, México e Peru / organização Carlos Bauer . [et al.]. - 1. ed. - Jundiaí [SP]: Paco, 2024.
recurso digital

Formato: epub

Requisitos do sistema: adobe digital editions

Modo de acesso: world wide web

Inclui bibliografia

ISBN: 978-85-462-2639-9 (recurso eletrônico)

1. Sindicatos - Professores. 2. Professores - Atividades políticas. 3. Sindicalismo. 4. Livros eletrônicos. I. Bauer, Carlos.

24-92172

CDD: 331.88

CDU: 331.105.445:37

Meri Gleice Rodrigues de Souza - Bibliotecária - CRB-7/6439

PACO  EDITORIAL

Av. Carlos Salles Block, 658
Ed. Altos do Anhangabaú, 2º Andar, Sala 21
Anhangabaú - Jundiaí-SP - 13208-100
11 4521-6315 | 2449-0740
contato@editorialpaco.com.br

Foi feito Depósito Legal

Em memória de Luisa Aparecida Borges,
Professora da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE/
SP) até se aposentar, lecionando na Escola Estadual Prof. Fidelino Fi-
gueiredo. Militante de base do Sindicato dos Professores do Ensino
Oficial do Estado de São Paulo (Apeoesp), desde os fins da década
de 1970, participou dos movimentos sociais na luta contra a ditadura
civil-militar, e foi presença ativa dos congressos, manifestações e greves
em defesa da escola pública, gratuita e laica para todos...

Mas quem é o sindicato?
Ele fica sentado em sua casa com o 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 a sua cabeça.
Onde more é a casa dele, e quando você é atacado, ele luta.
Mostre-nos o caminho que 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 do que o longo, ninguém nega.
Mas quando alguém o conhece e não é capaz de mostrá-lo a nós,
de que serve a sua sabedoria?

A necessidade do sindicato, por Bertold Brecht.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

13

Lucilene Schunck C. Pisaneschi

Hélida Lança

Viviane Freitas

Vanessa Amorim

Evaldo Piolli

Carlos Bauer

CAPÍTULO 1

A (de)formação das almas:

frustração e adoecimento dos diretores de escola da

Rede Municipal de Ensino de São Paulo (SP) 2007-2020

41

Lucilene Schunck C. Pisaneschi

Evaldo Piolli

Roberto Heloani

Carlos Bauer

CAPÍTULO 2

A importância da fase do associativismo

para o estudo da organização e da ação coletiva docente

55

Danusa Mendes Almeida

Antônia Rozimar Machado e Rocha

Ivan Carlos Costa Martins

CAPÍTULO 3

A mercantilização da educação superior e as ações de

resistência a partir do sindicato dos professores na UFMG

71

Aryanne Martins Oliveira

Savana Diniz Gomes Melo

CAPÍTULO 4

A perspectiva do Andes-SN sobre as variadas modalidades

de trabalho adotadas nas universidades públicas

87

Julia Machado Chaves

Dennis Pietrobom Lessa

Catharina Marinho Meirelles

CAPÍTULO 5

**Atendimento psicológico a professores e funcionários
da Rede Estadual de Ensino de São Paulo:
reflexões acerca do sofrimento no trabalho educacional**

101

Evelyn Yamashita Biasi

Daiane Aparecida Costa dos Santos

Lucilene da Silva Macedo Pechula

Naiara Lima Ventura

CAPÍTULO 6

**Compreensão crítica das ações de resistência do
Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de
São Paulo (Apeoesp) frente às políticas
lançadas pela gestão de João Doria (2019-2022)**

115

Hélida Lança

CAPÍTULO 7

**Condições de trabalho e o adoecimento
docente na etapa da educação infantil em Campinas**

129

Laura Hellen Siqueira Neis

CAPÍTULO 8

**Conservadorismo político, guerra cultural
nas escolas e estratégias de resistência à perseguição docente**

141

Potiguara Mateus Porto de Lima

Evaldo Piolli

CAPÍTULO 9

**Considerações libertárias sobre sindicalismo
e práticas de resistência no Brasil**

151

Marcelo Luiz da Costa

CAPÍTULO 10

**Da fundação do Sindicato dos Educadores da Infância
(Sedin) à participação nas lutas sociais,
políticas e educacionais na capital paulistana**

161

Maria Crisneilândia Bandeira de Oliveira

Carlos Bauer

CAPÍTULO 11

**Do associativismo ao sindicalismo educacional:
memórias e lutas dos trabalhadores
do ensino público do Mato Grosso (1979-1989)**

191

Solange Leoni

Carlos Bauer

CAPÍTULO 12

**Elementos históricos do percurso do
Sindicato dos Profissionais do Magistério do Ensino Público
de São Luís (Sindeducação) – (2002-2020)**

205

Vanessa Amorim

Carlos Bauer

CAPÍTULO 13

**Estudos preliminares sobre a fundação da Associação
dos Docentes da Universidade de Brasília
(ADUnB) – (1978-1982)**

231

Thabata Maier

Carlos Bauer

CAPÍTULO 14

**Fatores estruturais, fontes orais e documentais
para a composição da história da Fasubra e sua participação
nas discussões políticas, sociais e educacionais**

251

Viviane Freitas

Carlos Bauer

CAPÍTULO 15

**Filiação e desfiliação sindical de trabalhadoras e trabalhadores
em educação: um estudo de caso na Seção Sinasefe-IFBA**

269

Paula Vielmo

CAPÍTULO 16

**Gerencialismo e responsabilização no sistema público estadual
de ensino de São Paulo e suas implicações no trabalho
dos profissionais da educação**

283

Evaldo Piolli

Iraci José Francisco

CAPÍTULO 17

**História do Sindicato dos Funcionários Públicos de
Diadema (Sindema) e os seus desafios educacionais (1968-2019) 397**

Dorilene Sales

Carlos Bauer

CAPÍTULO 18

**Identidade do trabalhador e consciência de classe “para si”:
do sujeito à classe – perspectivas de análise 307**

Cristiane Maria Oliveira Mendonça

Hermeson Claudio Mendonça Menezes

CAPÍTULO 19

**Imagem social da docência em disputa, greves e ações
na grande imprensa e na imprensa sindical (1950-2015) 321**

Anna Paulla Artero Vilela

Isabella Bocchi Costa

Ricardo Pires de Paula

Ian Damaceno

CAPÍTULO 20

**Museu de grandes e velhas novidades: EaD, híbrido, flex
e os desafios para organização dos professores no ensino superior
privado no contexto de mutações no trabalho docente 337**

Andrea Luciana Harada Sousa

Evaldo Piolli

CAPÍTULO 21

O sindicato dos técnicos administrativos e as terceirizações na UFF 353

Ana Luiza de Azeredo Coutinho Évora

Jennefer Avellar Lima

Júlio Carlos Figueiredo

CAPÍTULO 22

**O sofrimento no trabalho e a fragilização
dos laços coletivos de técnicos administrativos em Educação 367**

Helda da Silva Moreira Roque

CAPÍTULO 23

O tecnocapitalismo e os novos desafios para o sindicalismo no campo educacional: *accountability* e algoritmos

383

Hermeson Claudio Mendonça Menezes

Cristiane Maria Oliveira Mendonça

CAPÍTULO 24

Organización sindical docente y gestión educativa en la IE Independencia americana Arequipa 2022

399

Rocio Marivel Diaz Zavala

Osbaldo Washington Turpo Gebera

Gerber Pérez Postigo

CAPÍTULO 25

Panorama histórico das primeiras organizações internacionais de trabalhadores da educação

413

Isabella Delcorso

Carlos Bauer

CAPÍTULO 26

Perversidades do Partido Novo para as políticas educacionais: a privatização da educação nos programas de Amoedo (2018) e D'Avila (2022)

427

Vinicius Carluccio de Andrade

José Antonio Lemos Veronesi

Rafael Vidotte Mativi

CAPÍTULO 27

Políticas sindicais de reconhecimento das identidades LGBT+ na CNTE

439

Luciano Pereira dos Santos

CAPÍTULO 28

Preservação do arquivo sindical dos profissionais da educação: aproximações iniciais

455

Marluce Souza de Andrade

Thays Rosalin de Araujo

Márcia Spadetti Tuão da Costa

Ana Caroline Izaías Gomes

Marcia Montilio Rufino

Leandro Sartori

Fernando Rodrigo dos Santos Silva

Renata Spadetti Tuão

CAPÍTULO 29

Reflexões sobre os movimentos sindicais docentes

universitários da Argentina, Brasil, Colômbia e México

465

Luís Roberto Beserra de Paiva

Carlos Bauer

CAPÍTULO 30

Situação e atuação do sindicalismo educacional brasileiro

diante de seu contexto de crise contemporânea:

elementos de análise a partir do caso do associativismo na educação

profissional e tecnológica

485

Michelangelo Torres

CAPÍTULO 31

Sobre gênero e feminismo, ou: do gênero ao feminismo.

O que os sindicatos têm a ver com isso?

503

Márcia Ondina Vieira Ferreira

CAPÍTULO 32

Subsídios basilares para a construção da cartografia histórica

do associativismo e do sindicalismo dos trabalhadores em educação

no Brasil (1930-2017) – das entidades nacionais!

517

Jônatas Gomes

Carlos Bauer

CAPÍTULO 33

Trajetória histórica do Sindicato

dos Professores do ABC (1984-1990)

533

Carin Sanches Moraes

Carlos Bauer

SOBRE OS AUTORES

555

APRESENTAÇÃO

Lucilene Schunck C. Pisaneschi

Hélida Lança

Viviane Freitas

Vanessa Amorim

Evaldo Piolli

Carlos Bauer

Pela primeira vez organizado pela Faculdade de Educação (FE) da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), o V Encontro de São Paulo da Rede de Pesquisadores e Pesquisadoras Sobre o Associativismo e Sindicalismo dos Trabalhadores e Trabalhadoras em Educação (Rede Aste) contou com a participação ativa do Grupo de Pesquisa Trabalho, Saúde e Subjetividade (NETSS) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Unicamp, além do Grupo de Pesquisa em História e Teoria da Profissão Docente e do Educador Social (Gruphis) do PPGE da Universidade Nove de Julho (Uninove). O evento teve como tema central as “Perspectivas e desafios para as entidades que atuam no mundo do trabalho educacional”.

As edições anteriores do Encontro de São Paulo da Rede Aste, com a efetivação de mesas redondas, apresentação de comunicações e pôsteres, além da discussão e organização dos seminários internacionais da Rede, foram realizadas em São Paulo, na Universidade Nove de Julho (Uninove), com o apoio do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) dessa instituição.

O V Encontro de São Paulo da Rede Aste foi organizado e realizado num momento histórico marcado pelos rescaldos das tensões sociais resultantes do comportamento político negacionista e de lesa humanidade adotado pelo governo Bolsonaro que trouxe uma série de infortúnios: a destruição econômica, o desemprego, o abandono da saúde, das políticas habitacionais, sanitárias e fundiárias, da educação pública, e a morte de milhares de brasileiros vítimas da negligência diante do avanço da Covid-19.

Esse instante social trouxe também muitas expectativas, o engenho organizativo, a capacidade de ação e a esperança de que os obstáculos colocados no caminho daqueles que lutam pela plena democracia política, econômica, social e cultural possam ser superados, trazendo alento diante da devastação imperante e a possibilidade histórica de que as iniquidades sejam questionadas e superadas no país.

No que se refere ao mundo do trabalho educacional, mostra-se urgente barrar os processos de precarização, desregulamentação, desmonte do patrimônio público, avanço acelerado dos interesses privados, financeiros e mercantis associados ao incremento do ensino à distância, à fragmentação organizativa e à exploração desmedida daqueles que atuam profissionalmente em suas entranhas.

A compreensão dos liames que estruturam a atual divisão internacional do trabalho e os seus reflexos no mundo do trabalho educacional exige de nós argúcia, reflexão coletiva e a disposição de socializá-las como tarefas necessárias e exequíveis para a superação política e social.

Reconhecendo a importância dos estudos acadêmicos e das mediações políticas apresentadas durante o V Encontro de São Paulo da Rede Aste, realizado nos dias 5, 6 e 7 de dezembro de 2022. Reafirma-se o compromisso da Coordenação do evento em tornar públicos esses conteúdos por meio da presente publicação, que reúne os resumos das manifestações dos participantes das mesas redondas e os trabalhos completos que foram apresentados e discutidos.

Cumpre informar aos interessados nesse campo de estudos e pesquisas acadêmicas que o presente livro *Sindicalismo e Associativismo dos Trabalhadores em Educação no Brasil – Volume 5*, tem o seu acesso gratuito na versão e-book, oferecido pela Paco Editorial.

Gostaríamos de registrar e preservar nestas páginas os mais sinceros agradecimentos às pessoas da Faculdade de Educação da Universidade de Campinas (FE/Unicamp), que nos ofereceram a sua ajuda, o companheirismo e a dedicação integral para que o V Encontro de São Paulo da Rede Aste fosse realizado em plenas condições, a saber: Giovanna, Juliana, Mike e a equipe de estagiários do setor de extensão e eventos e a Leandro, Ademilson, Edgar e Gabriel da equipe do setor de Educação à Distância da Faculdade de Educação da Unicamp.

Aproveitamos o ensejo para agradecer, também, à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade de Campinas, em nome das professoras Cristiane Machado e Heloisa Pimenta e ao professor René J. Trentin Silveira, diretor da Faculdade de Educação da Unicamp.

O diálogo que temos mantido, bem como a disposição para colaborar com as entidades associativistas e sindicais dos trabalhadores em educação, mais uma vez se mostrou presente na organização e na realização do V Encontro de São Paulo da Rede e a entrega desta publicação, de forma gratuita, por meio do acesso ao e-book pelo link <https://bit.ly/3u1uHN5>, disponibilizado pela Paco Editorial, se materializaram graças ao apoio da Associação de Docentes da Unicamp (ADunicamp), Seção Sindical do Andes-SN, pela Seção Sindical São Paulo do Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica (Sinasefe-SP), pelo Sindicato dos Professores e Professoras de

Guarulhos (Sinpro Guarulhos) e pelo Sindicato dos Profissionais do Magistério da Rede Municipal de São Luís (Sindeducação).

A seguir apresentamos uma síntese das mesas redondas que se realizaram durante V Encontro de São Paulo da Rede Aste: Sindicalismo e Associativismo dos Trabalhadores e das Trabalhadoras da educação: perspectivas e desafios.

O V Encontro de São Paulo da Rede Aste teve como objetivo promover e ampliar pesquisas sobre as origens e o desenvolvimento de associações e sindicatos em educação. O evento possibilitou o intercâmbio entre pesquisadores, solidificando um espaço de discussão interdisciplinar que permitiu a partilha de subsídios para o fortalecimento das lutas travadas pelos trabalhadores em educação, fração significativa da classe trabalhadora mundial.

O evento, cujo tema central foi “Sindicalismo e Associativismo dos Trabalhadores e Trabalhadoras da Educação: Perspectivas e Desafios”, contou com diferentes seções, permitindo análises sobre diversas perspectivas, entre as quais a análise da conjuntura nacional e internacional, aspectos relativos à história e ao desenvolvimento da organização sindical, políticas educativas, questões de gênero, trabalho e condições de trabalho, assim como preocupações relativas à saúde dos trabalhadores em educação.

A primeira mesa abordou “O Associativismo e o Sindicalismo das Trabalhadoras e dos Trabalhadores em Educação em Tempos de Mundialização e Reestruturação Produtiva e Simbólica do Capital”, sob a coordenação do professor emérito da UnB, Sadi Dal Rosso, e contou com a participação dos professores André Robert (Université Lyon) e Ricardo Antunes (Unicamp).

A exposição de André D. Robert (Université Lyon) destacou aspectos da pesquisa que vem desenvolvendo junto aos professores de primeiro grau franceses apontando a existência de um distanciamento dos professores das atividades que seriam o “coração da função” em direção a outros tipos de atividades administrativas e burocráticas.

O pesquisador aponta que é possível observar uma mudança negativa da organização do trabalho na medida em que o professor precisa lidar com prescrições e com o acúmulo de tarefas anexas como o preenchimento de inúmeros formulários administrativos que retiram o tempo de realização da função fundamental da atividade docente. A esse fenômeno, o pesquisador chamou de hipertrofia administrativa, pois se constitui em um entrave para uma “pedagogia sadia”.

Ele assevera ainda que os sindicatos franceses deveriam questionar e criticar as políticas educativas relativas às exigências, resultados e performances, além da integração do sistema francês na estratégia europeia exposta no documento de Lisboa.

Conclui alertando para a imprescindível e urgente tarefa do ‘sindicalismo de professores de participar de uma redefinição emancipatória da função docente’. Isso exigiria a unificação das organizações sem desconsiderar suas singularidades objetivando articular a reivindicação como elemento central das lutas.

Ricardo Antunes (Unicamp) iniciou sua exposição apresentando elementos para entender o processo de crise que atinge os sindicatos. Para o pesquisador essa crise faz parte de um processo mais profundo que afeta o mundo do trabalho e o mundo do capital. Portanto, não se trata de um equívoco dos sindicatos, antes de um processo mais complexo intrínseco à crise estrutural do capital.

Motivado por questões levantadas pelo prof. Amarílio Ferreira Jr., Antunes faz uma breve análise de conjuntura apontando 1973 como marco para o início do declínio do capital com configurações intensas nos anos de 2008/2009, e destaca a guerra entre Rússia e Ucrânia como marcos desse processo.

Ele enfatizou ainda a inserção das tecnologias no mundo do trabalho, com a criação de plataformas que investem em escritórios advocatícios com o objetivo de burlar a legislação protetora do trabalho. No campo educacional, a partir da Pandemia do Covid-19 houve a intensificação desse processo. A necessidade de reinventar os sindicatos dos trabalhadores em educação exige ainda a defesa de pautas como preservação do meio ambiente, combate ao racismo, à homofobia, ao feminicídio, entre outros aspectos, sem desconsiderar a relação intrínseca ao capitalismo, responsável direto pela eclosão desses movimentos.

A segunda mesa, cujo tema foi “O Adoecimento e o Mal-estar no Mundo do Trabalho Educacional”, sob a coordenação de Evaldo Piolli (Unicamp), contou com a participação da Prof.^a Deise Mancebo (Uerj), do Prof. Roberto Heloani (Unicamp) e do Prof. Eduardo Pinto e Silva (UFSCar).

A professora Deise Mancebo (Uerj) iniciou apresentando o cenário da saúde mental na atualidade, destacando que o adoecimento mental e o mal-estar têm crescido de modo significativo. Segundo o relatório publicado em 2018 pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes) e pelo Fórum de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (Fonaprace), houve uma evolução significativa no número de estudantes que afirmam ter problemas de saúde emocional e mental.

Em 2003 e 2004 os relatórios apontavam que 37% dos estudantes se consideravam com problemas. Já em 2018, antes da pandemia, esse percentual atingiu a marca de 84%, com destaque para a depressão como principal psicopatologia. As queixas se repetem nos Centros de Assistência Psicossocial (Caps), e a origem, em geral, surge no desemprego, aumento dos preços, baixos salários, segurança e ao longo da pandemia apareceu o luto, o isolamento social, o medo e as dificuldades de atendimento.

A pesquisadora assevera que uma das consequências, talvez a mais dramática tenha sido o suicídio, e destaca que o número de mortes por suicídio, segundo o Departamento de informática do Sistema Único de Saúde do Brasil (Datusus), cresceu de sete para quatorze mil mortes nos últimos vinte anos, sem considerar os casos de subnotificação.

Partindo da premissa de que a forma como nos organizamos subjetivamente é um resultado singular de um indissociável vínculo entre o sujeito e o seu contexto sócio-histórico. Marx (1986, p. 17) em *O 18 de Brumário de Luís Bonaparte*, descreve bem o caráter intersubjetivo do sujeito ao afirmar que: “os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha, e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado”.

Há, portanto, na pesquisa de Deise Mancebo, uma base psicossocial do adoecimento que está diretamente ligada ao neoliberalismo autoritário e ao neofascismo. Para chegar ao atual estágio de desenvolvimento, o capitalismo precisou “lançar mão de muita violência e um conjunto de métodos extremamente bárbaros de satisfazer até a mais sádica das pessoas”.

Em seguida, o professor Eduardo Pinto e Silva, ao tratar do mal-estar e do adoecimento docente destacou o aprofundamento da precarização social e do trabalho, a intensificação do trabalho e a gestão como doença social e racionalidade instrumental. O pesquisador demarcou o conceito de precarização subjetiva e advertiu sobre a relação intrínseca à precarização objetiva no que tange o desmonte dos direitos sociais e do trabalho.

Essa precarização subjetiva atinge ainda, trabalhadores estáveis, na medida em que exigências progressivas ocorrem e a preocupação de não atende-las vem à tona. O resultado dessa cultura de metas produzido nas instituições de ensino, em geral de caráter competitivo e decisivo na produção de conflitos nas relações de trabalho, evoca um “sofrimento oculto e estigmatizado”.

Está em curso um paradigma de gestão de metas com o objetivo de “fabricar o sujeito neoliberal”. Em que a subjetividade é forjada a fim de produzir formas de sentir e de pensar, entre elas a própria adesão acrítica as injunções paradoxais do gerencialismo. Isto é, a produção do sujeito pelas estratégias econômicas. No entanto, é possível superar o sofrimento ético-político revendo os aspectos patogênicos da gestão e organização do trabalho com mobilização coletiva.

A última participação acerca dessa temática foi do professor Roberto He-loani (Unicamp), que estabeleceu uma interlocução com as exposições anteriores. Para o pesquisador, trabalho e saúde são duas categorias centrais do

ponto de vista epistêmico para pensar o adoecimento do trabalhador, não somente do ponto de vista ético-político, mas também institucional, visto a indissociabilidade do ponto de vista humano. O professor lembrou que esse processo de pesquisa é extremamente complexo porque, além de pesquisador, ele é sujeito da pesquisa e está imerso às condições apresentadas.

O pesquisador ressaltou a visão do teórico István Mészáros ao asseverar que o trabalho tem uma mediação positiva de primeira ordem e uma mediação negativa de segunda ordem. Ou seja, uma mediação que tem o trabalho como elemento prazeroso da vida e indutor da criatividade e outra em que o trabalho se transforma em atividade patogênica ao ponto de levar o sujeito à morte, na medida em que “o sujeito de desempenho se entrega à liberdade coercitiva ou à livre coerção de maximizar seu desempenho” (Han, 2015, p. 32).

Na busca pela superação do problema seria necessário compreender os processos de trabalho, principal chave analítica para analisar a saúde das populações e dos grupos específicos, neste caso, os trabalhadores da educação.

Heloani finaliza apontando a questão da crise de identidade dos educadores de todas as etapas da educação brasileira, e parafraseando Dejours (1992) assegura que a identidade é a armadura da saúde mental. Toda descompensação psicológica é centrada em uma crise de identidade, e nossa identidade geralmente não é invulnerável. Qualquer um de nós pode, um dia, ter uma crise de identidade e ficar doente.

A terceira mesa, coordenada pela professora Aparecida Neri de Souza (Unicamp) teve como tema norteador os “Marcos Teóricos, Metodológicos e Conceituais e Questões de Gênero na Pesquisa sobre o Associativismo e o Sindicalismo das Trabalhadoras e dos Trabalhadores em Educação na Europa e na América Latina”, e contou com a participação da professora Márcia Ondina Vieira Ferreira (Ufpel) e Adrián Ascolani (Universidad Nacional de Rosario).

A professora Márcia Ondina (Ufpel) iniciou a palestra relatando sua trajetória na Rede Aste desde 2009 e sua busca pela construção de um referencial que enxergasse o sindicalismo em educação como parte do campo de estudos do trabalho docente. Desta forma, gênero enquanto categoria de análise forneceria instrumentos para interpretar, por uma parte, a constituição de docentes sindicalistas enquanto seres engendrados, habitados pelo gênero, e por outro lado as representações de sindicalistas, quanto às relações de gênero entre o professorado e na educação propriamente dita. A pesquisadora argumenta que a constituição da docência não existe sem o reflexo das relações de gênero no mundo do trabalho.

O professor Adrián Ascolani (Universidad Nacional de Rosario) apresentou contribuições acerca dos parâmetros e expectativas das estratégias com as

quais podemos pensar o processo histórico do fenômeno sindical docente, com ênfase na história e na memória das manifestações nacionais em diferentes estados e províncias, além da configuração sociopolítica desses movimentos.

Para o pesquisador, a historiografia foi refratária aos estudos relativos ao chamado gremialismo docente enquanto sujeitos coletivos, uma vez que, desconsiderou os conflitos como a dinâmica histórica entre os diversos atores. Ao abordar as correntes historiográficas, destacou ainda que os estudos sistematizados sobre os fenômenos sindicais estão concentrados na abordagem sociológica com predomínio de fontes documentais, que apresentam limitações nas investigações atinentes ao tempo presente ou a história recente. Em outras palavras, as fontes históricas e suas eventuais restrições, abrangendo a memória dos atores, não impedem que objetos simbólicos como: o imaginário, a sensibilidade, as emoções e as atividades sistêmicas, que seguramente foram parte constitutiva da experiência associativa ou sindical docente, estejam expressos nos trabalhos desenvolvidos acerca dessa temática.

Dos artigos desta coletânea

Em **A (de) formação das almas: frustração e adoecimento dos diretores de escola da Rede municipal de ensino de São Paulo (SP) – (2007-2020)**, Lucilene Schunck C. Pisanesch, Evaldo Piolli, José Roberto Heloani e Carlos Bauer se preocupam em trazer para o debate algumas reflexões acerca da potencialização da burocratização causada pelos processos de gerencialismo no interior das escolas de educação básica da Rede de Ensino do Município de São Paulo e suas relações com a mobilização psíquica e o consequente fomento dos processos de frustração e adoecimento das diretoras que trabalham nessa esfera da educação pública paulistana.

A análise se baseia em levantamentos realizados pelo Sindicato dos Especialistas do Ensino Público Municipal de São Paulo (Sinesp) entre 2007 e 2020, bem como nos depoimentos de três diretoras dessa que é uma das mais significativas redes de ensino brasileiras. Os autores sugerem que não se trata apenas de sofisticadas formas de administração escolar, mas de compreender os mecanismos de gerenciamento e controle burocrático como produtos de decisões políticas, mediadas pelas relações entre o mundo do trabalho e a educação. Tais mecanismos expressam, no cotidiano escolar, as mudanças estruturais impulsionadas pelas formas de organização material do capitalismo.

Danusa Mendes Almeida, no manuscrito **A importância da fase do associativismo para o estudo da organização e da ação coletiva docente**, apresenta um recorte de um estudo realizado durante o estágio pós-doutoral,

com o objetivo de analisar a contribuição das pesquisas sobre o associativismo docente para a investigação da organização e da ação coletiva dos professores da educação básica.

Conforme explicitado pela autora, trata-se de uma pesquisa de natureza bibliográfica, que utilizou um *corpus* composto por 34 produções acadêmicas resultantes de um levantamento de dados realizado no site da BDTD e no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes.

O estudo constatou que, a despeito de tratar-se de um campo de pesquisa que ainda se encontra em fase de consolidação, os trabalhos na área têm contribuído para a conformação de novas perspectivas teórico-metodológicas para a investigação da organização e da ação coletiva docente, uma vez que existe uma tendência em indicar o período do associativismo como uma pré-história do movimento sindical docente.

No artigo **A mercantilização da educação superior e as ações de resistência a partir do sindicato dos professores na UFMG**, Aryanne Martins Oliveira e Savana Diniz Gomes de Melo nos apresentaram as discussões e o trabalho de levantamento bibliográfico inicial do estudo desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

A pesquisa buscou identificar e analisar, no período de 2007 a 2022, a adesão ou a resistência dos professores e das direções do sindicato dos professores da UFMG ante o processo de mercantilização da educação superior no Brasil e sua expressão nesta universidade.

O estudo problematiza três categorias principais: mercantilização, luta de classes e resistência, entendidas à luz das formulações marxianas.

O conceito de resistência é discutido a partir das formulações de Bernardo (2009), como também, o tratamento dado à mercantilização nos documentos do sindicato dos professores da UFMG.

Em **A perspectiva do Andes-SN sobre as variadas modalidades de trabalho adotadas nas universidades públicas**, Catharina Marinho Meirelles, Dennis Pietrobon Lessa e Julia Machado Chaves nos dizem que as condições de trabalho se apresentam como pautas constantes dos planos de lutas das entidades sindicais, bem como de suas produções de conteúdo. No que tange ao trabalho realizado nas universidades, esses conteúdos traduzem as concepções político-ideológicas sobre a categoria trabalho, bem como norteiam as mobilizações das categorias.

O Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (Andes-SN) é historicamente reconhecido por sua combatividade e por seu caráter classista, o que significa que o movimento docente se constituiu na

relação permanente com as experiências de outros trabalhadores, abrangendo o conjunto da classe trabalhadora e não apenas os interesses imediatos da categoria docente.

Estudos recentes apontam para a precarização e o barateamento do trabalho realizado nas universidades públicas brasileiras, devido à flexibilização das contratações, substituindo os servidores Técnico-administrativos em Educação. Diante dessa constatação, Meirelles, Lessa e Chaves pretendem verificar, por meio de pesquisa documental, como as condições desses trabalhadores têm sido abordadas pelo Andes-SN, considerando sua perspectiva classista.

A revisão de literatura realizada na Revista Universidade e Sociedade/Andes visa resumir as informações sobre as variadas formas de trabalho realizadas nas universidades públicas brasileiras nos últimos três anos, buscando identificar a frequência e o teor com que o tema é tratado. A expectativa é a de que os resultados ampliem a discussão urgente e necessária, pautando ações na defesa de toda a classe trabalhadora.

O manuscrito **Atendimento psicológico a professores e funcionários da rede estadual de ensino de São Paulo: reflexões acerca do sofrimento no trabalho educacional**, de autoria de Evelyn Yamashita Biasi, Daiane Aparecida Costa dos Santos, Lucilene da Silva Macedo e Naiara Lima Ventura, refere-se à prática de atendimento psicológico a professores e funcionários da Rede Estadual de Ensino de São Paulo.

O objetivo dessa prática foi investigar as formas de sofrimento decorrentes do trabalho no ambiente educacional, oferecer um espaço de reflexão sobre a relação do sujeito com o trabalho e promover o cuidado com a saúde mental desses trabalhadores. As metodologias empregadas incluíram o plantão psicológico, com horários previamente estabelecidos, para que os trabalhadores pudessem buscar apoio psicológico em situações emergenciais, bem como a oferta de psicoterapia breve para casos de demandas focais relacionadas à relação homem-trabalho, considerando a influência do trabalho na subjetividade dos trabalhadores.

Participaram dos atendimentos professores em exercício laboral regular e em situação de reabilitação no trabalho, bem como funcionários de apoio e auxiliares administrativos. O referencial teórico adotado foi a Psicodinâmica do Trabalho, em intersecção com a Psicanálise, que visava a coleta de informações sobre o processo de trabalho por meio da escuta individual e da interpretação dos relatos. A escuta e o acolhimento ao sofrimento dos trabalhadores possibilitaram a vazão dos sintomas ansiogênicos e patogênicos, bem como a construção de estratégias individuais para que o sujeito pudesse lidar com o

sofrimento no trabalho, o que contribuiu para a reconstrução identitária e a reorganização da saúde mental.

Contudo, para as autoras, aspectos como a sobrecarga do trabalho, a dificuldade de cumprir metas — incluindo as avaliações diagnósticas dos alunos — a perda de referenciais de proteção social, a falta de apoio organizacional no reconhecimento do sofrimento e da necessidade de cuidado com a saúde dos trabalhadores, e a fragilização frente à organização coletiva da classe trabalhadora, são indicadores de precarização do trabalho no âmbito educacional.

Héliida Lança, em **Compreensão crítica das ações de resistência do Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (Apeoesp) frente às políticas lançadas pela gestão de João Doria (2019-2022)**, procurou examinar de que forma a entidade representativa dos trabalhadores docentes da rede estadual paulista está se organizando em resposta às políticas da gestão de João Doria, prestes a finalizar seu primeiro ano de mandato como governador do estado.

O estudo considera as possibilidades de formação política da classe trabalhadora a partir da imprensa sindical, com base na concepção marxista de formação humana, que ocorre em um contexto de dominação e, portanto, não pode ser considerada exclusivamente como uma formação emancipadora, pois também reproduz a alienação. Inicialmente, a autora apresenta o contexto geral da rede, esclarecendo as principais ações implantadas pelo governo: ampliação das escolas integrais, Novotec, MedioTec, Inova, mudança nas regras para atribuição de aulas, censura a materiais didáticos, avaliações em larga escala, transição curricular, PDDE Paulista, Escola de Líderes, Reforma da Previdência e Currículo Paulista. Em seguida, a autora aborda as reações e estratégias adotadas pelo sindicato a partir de seus canais oficiais de comunicação, com dados coletados nos últimos dez meses junto à Apeoesp.

Nas palavras da articulista, os resultados iniciais demonstram que o sindicato, de forma geral, vem se empenhando em formar e mobilizar a base sobre os ataques promovidos pelas políticas governamentais, mas que, muitas vezes, perde-se na própria fragmentação da representatividade, colaborando para a conformação e sujeição dos trabalhadores que representa.

Laura Hellen Siqueira Neis analisa em seus escritos **Condições de trabalho e o adoecimento docente na etapa da educação infantil em Campinas**, os impactos na saúde docente que levam ao adoecimento e ao afastamento do ambiente laboral. Ela busca, através de uma abordagem crítico-dialética, por meio de pesquisas bibliográficas, análise de entrevistas de um estudo focado na temática e levantamento de dados estatísticos, evidenciar os fatores causadores do adoecimento docente.

Conforme descrito pela autora, o estudo levou em consideração os relatos de professoras atuantes na rede municipal e dados fornecidos pelo Departamento Pedagógico da Prefeitura Municipal. O contexto em que as creches surgiram com características assistencialistas e os conceitos de gerencialismo empregados no setor público potencializaram a desvalorização da carreira docente. Embora a educação infantil esteja inserida no quadro da educação básica, tornando-a uma etapa da educação atual, a docência neste nível de ensino ainda carece de valorização e falta de investimentos, o que resulta em condições de trabalho precárias e prejudiciais à saúde das trabalhadoras.

Neis considera que há precariedades nas condições de trabalho de professores da educação infantil que têm levado ao adoecimento e afastamento, e que a desvalorização ainda é uma constante nessa etapa, que deve receber maior atenção do poder público para adequações, assim como preconiza a Meta 17 do Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014.

Potiguara Mateus Porto de Lima e Evaldo Piolli, em **Conservadorismo político, guerra cultural nas escolas e estratégias de resistência à perseguição docente**, analisam a relação entre professores de educação básica e movimentos políticos conservadores contemporâneos. A intenção é investigar as estratégias de atuação dos movimentos que defendem a restrição do trabalho pedagógico no que diz respeito às abordagens críticas das desigualdades e da diversidade social.

Em suas linhas, os autores se acercaram da história recente do Brasil procurando observar a movimentação de pautas conservadoras no âmbito educacional, com destaque para a segunda metade da década de 2010, quando a crise econômica brasileira evoluiu para uma profunda crise política e institucional.

A hipótese levantada é de que a tradição autoritária que historicamente permeia as relações de poder no país será atualizada pelas classes dominantes diante do contexto de transição do sistema de acumulação, conhecido como industrialização por substituição de importações (ISI), para o sistema de acumulação neoliberal.

Os autores analisam como e em que medida a amplificação de pautas conservadoras na educação se insere no movimento de atualização da dominação política burguesa no Brasil. Os conflitos ideológicos na educação servem como um palco privilegiado para observar a articulação de referências conservadoras no combate a diferentes tipos de direitos, sejam civis, políticos ou sociais.

Os autores afirmam que será necessário avaliar em que medida a 'guerra cultural' pode desviar e limitar o debate público sobre o processo histórico de reversão neocolonial da economia brasileira. Além disso, é importante debater as

possibilidades de relações ou mediações entre experiências de resistência particulares e um projeto educacional emancipador, articulado com um projeto de desenvolvimento nacional igualitário e soberano.

Marcelo Luiz da Costa, em **Considerações libertárias sobre sindicalismo e práticas de resistência no Brasil**, argumenta que, embora o movimento sindical seja considerado uma expressão de resistência dos trabalhadores na relação capital-trabalho, suas variadas manifestações históricas revelam, de forma controversa, fenômenos de acomodação, colaboração e reprodução das relações de dominação. Isso ocorre devido à evolução do sindicalismo no plano internacional e nacional, o que torna mais complexa sua consideração do ponto de vista revolucionário. No caso brasileiro, a trajetória que levou ao chamado ‘novo sindicalismo’ incorporou a persistência de dispositivos apontados por militantes e educadores libertários e anarquistas dos anos 1910 aos anos 1960, impressos em jornais como *A Plebe*, *Ação Direta*, *O Libertário* e *Dealbar*, que serviram de base para suas análises.

Por um lado, houve o aparecimento de associações verticalizadas, formadas por um corpo de delegados – dirigentes sindicais – que centralizam os filiados sob a sigla sindical de origem ou sob a denominação de central sindical.

Por outro lado, a adoção da unicidade sindical, a centralização e verticalização dos sistemas de decisão colegiados têm, segundo a crítica libertária, levado à reprodução, no nível dos sindicatos, de princípios que se alinham com o universo conceitual do liberalismo. Em contraste, a perspectiva libertária de práticas de resistência opera fora desse universo, buscando na ação direta, na horizontalidade, na cooperação – qualitativamente diferente do colaboracionismo do corporativismo fascista – e no princípio federativo, suas bases de organização. Isso manifesta, ao mesmo tempo, revolta e resistência, rompendo com o histórico burocratismo e com a formação de uma camada dirigente entre os associados.

No artigo **Da fundação do Sindicato dos Educadores da Infância (Sedin) à participação nas lutas sociais, políticas e educacionais na capital paulistana** Maria Crisneilândia Bandeira de Oliveira e Carlos Bauer apresentam os estudos realizados sobre a história da fundação do Sindicato dos Educadores da Infância (Sedin) (2004-2012). Esses estudos são apresentados de forma processual e em estreita sintonia com os movimentos sociais, políticos e educacionais que ocorreram na cidade de São Paulo a partir da década de 1970.

As referências teóricas que subsidiaram os autores estão no campo do materialismo histórico e dialético. A metodologia utilizada é de natureza qualitativa, incluindo entrevistas com ativistas sindicais, exame da literatura acadêmica correlata, notícias jornalísticas, e fontes iconográficas e filmicas pertinentes

ao período histórico analisado. Isso revela uma história da educação infantil paulistana formada pelos embates das lutas sociais, educacionais e sindicais, em que a presença do Sedin foi de vital importância.

Solange Regina Leoni e Carlos Bauer, em **Do associativismo ao sindicalismo educacional: memórias e lutas dos trabalhadores do ensino público do Mato Grosso (1979-1989)**, apresentam os resultados do levantamento das fontes primárias que subsidiaram o estudo sobre a história e memória do Sindicato dos Trabalhadores do Ensino Público de Mato Grosso (Sintep/MT), entre 1979 e 1989, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Nove de Julho (Uninove). A fortuna documental reunida inclui panfletos, jornais, fotografias, atas, revistas e entrevistas realizadas pelos ativistas sindicais que protagonizaram a transformação da Associação Mato-Grossense de Profissionais da Educação (Ampe) no Sintep/MT.

Os autores reconhecem que as fontes documentais coletadas não falam por si mesmas. No entanto, ao organizá-las, cotejá-las e analisá-las com o auxílio dos referenciais teóricos e metodológicos do materialismo histórico e dialético, buscam desvelar o processo histórico educacional de consolidação do Sintep/MT, sua importância na valorização da carreira docente mato-grossense, nos movimentos nacionais dos trabalhadores em educação e na integração nas lutas pela redemocratização do país que marcaram o período estudado.

Os escritos **Elementos históricos do percurso do Sindicato dos Profissionais do Magistério do Ensino Público de São Luís (Sindeducação) – (2002-2020)**, de Vanessa Amorim e Carlos Bauer, têm a finalidade de analisar o percurso histórico dos três últimos pleitos eleitorais do Sindeducação, que culminaram na eleição da chapa de oposição, em novembro de 2020, para a direção do Sindicato dos Profissionais do Magistério do Ensino Público de São Luís (Sindeducação).

Em tempos de reclusão e confinamento social, o estudo visa contribuir para o entendimento do significado político dos pleitos eleitorais para a vanguarda política da categoria de professores. Em meio aos desafios da precária oferta de ensino remoto pela gestão pública municipal durante a pandemia de Covid-19, a categoria se mobilizou politicamente, construindo fóruns de representação e participação sindical e produzindo uma unidade combativa e autônoma.

A pesquisa qualitativa, fundamentada em escritos produzidos pelos pesquisadores da Rede de Pesquisadores e Pesquisadoras sobre Associativismo e Sindicalismo dos Trabalhadores e das Trabalhadoras em Educação (Rede Aste), baseia-se nos instrumentos da história oral para compreender as permanências e rupturas temporais que reverberam na atualidade do Sindeducação.

Assim, aborda aspectos da história recente, destacando o contexto histórico através da investigação do passado e seus usos políticos. A pesquisa articula o presente com o passado e examina como eventos passados, recordações e experiências influenciam a história da educação maranhense e os esforços dos professores da rede pública de São Luís na organização política e sindical.

Nos manuscritos intitulados **Estudos Históricos e Políticos Preliminares sobre a Fundação da ADUnB**, Thabata Lea Maiere e Carlos Bauer visam trazer ao debate acadêmico os primeiros resultados de seus estudos sobre a História da Associação dos Docentes da Universidade de Brasília (ADUnB), no período de 1978 a 2022.

Desde sua criação em 24 de maio de 1978, a ADUnB tem se comprometido com a defesa dos interesses dos professores e com um ensino público, gratuito, laico e de qualidade para todos, atuando em momentos adversos, como na luta contra a ditadura civil-militar e na redemocratização do país, além de se manter atenta às ações dos governos democraticamente eleitos.

O estudo adota o materialismo histórico e dialético, utilizando fontes orais, fotografias, jornais, panfletos, boletins, cartazes e outros documentos para resgatar a memória dos seus fundadores e construir uma narrativa crítica da história da ADUnB.

Viviane Freitas e Carlos Bauer, no artigo **Fatores Estruturais, Fontes Oraís e Documentais para a Composição da História da Fasubra e Sua Participação nas Discussões Políticas, Sociais e Educacionais**, apresentam alguns pontos da história da educação brasileira, nos quais a Federação de Sindicatos de Trabalhadores Técnico-administrativos em Instituições de Ensino Superior Públicas do Brasil (Fasubra) se mostrou presente nas discussões e debates nacionais. A análise é sustentada por documentos coletados no Arquivo Nacional, que permitiram uma compreensão aprofundada da atuação dessa entidade.

Neste quesito, foram selecionadas 956 páginas de documentos, na maioria dos casos, oficiais e confidenciais que se somaram às entrevistas realizadas com João Batista Oliveira de Araújo (Babá), Claudionor Brandão, Bernadete de Lurdes Rodrigues Menezes e Léia de Souza Oliveira na construção do artigo.

No capítulo **Filiação e desfiliação sindical de trabalhadoras e trabalhadores em educação: um estudo na Seção Sinasefe – IFBA**, Paula Vielmo relata que o trabalho surgiu a partir de sua observação sobre o fenômeno da desfiliação sindical no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA). A autora buscou verificar se essa tendência se repetia em outros campi e se o período de trabalho remoto durante a pandemia influenciou esse movimento.

Afinal, interroga a articulista, quais os dados de filiação e desfiliação da Seção IFBA? O que eles expressam sobre relações de gênero, raça, segmento de trabalho, local e relação sindical?

O estudo objetivou conhecer e interpretar os dados de filiação e desfiliação da Seção Sindical do Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica (Sinasefe), no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia. O Sinasefe é entidade representativa do segmento docente e do segmento Técnico-Administrativo em Educação (TAE) da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

O artigo visa contribuir para a reflexão crítica e elaboração de políticas sindicais, alicerçado numa abordagem qualitativa com dados coletados junto à direção sindical e analisados, principalmente, através de teorias feministas, aos quais se agregam as experiências desta autora como sujeito do processo.

Os dados abrangem o período de 2018 a 2021 e consideram variáveis como gênero, raça, segmento de trabalho e local de lotação. No entanto, a análise da variável raça foi inviabilizada pela ausência de informações. Os resultados indicam uma maior quantidade de desfiliações em comparação com as filiações. Predominam filiações e desfiliações femininas, com uma proporção maior de desfiliações entre o segmento TAE. Os anos de 2020 e 2021, correspondentes ao período pandêmico de trabalho remoto, registraram os menores índices de filiação (27%) e de desfiliação (43%).

Em **Gerencialismo e responsabilização no sistema público estadual de ensino de São Paulo e suas implicações no trabalho dos profissionais da educação**, Iraci José Francisco e Evaldo Piolli analisam as políticas educacionais no Estado de São Paulo entre os anos de 1995 a 2022, com ênfase nos desdobramentos dessas políticas para o trabalho dos profissionais da educação e nos aspectos conceituais do tema, evidenciando o sentido dos termos “**accountability**” e “**responsabilização**” presentes no projeto de reformas educacionais no estado e sua confluência com os critérios da chamada *Nova Gestão Pública*.

Os autores apresentam de forma cronológica alguns dos programas da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (Seduc-SP) para explicitar a responsabilização e **demonstrar** o processo atual de desmonte da carreira do magistério paulista ocorrido nos últimos anos, com destaque para a reforma da carreira, a reforma administrativa e a reforma da previdência.

À luz dessa discussão, os articulistas destacam as confluências dos termos “**accountability**”, “**gerencialismo**” e “**responsabilização**”, entremeados ao paradoxo entre a precarização causada pelas reformas e as estratégias de prescrição, controle, execução do planejamento escolar e elementos que sustentam as ações administrativas que vão direcionar a prática que ocorrem na escola,

com ênfase na resistência sindical efetivada pelo Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (**Apeoesp**), Sindicato de Especialistas de Educação do Magistério Oficial do Estado de São Paulo (Udemo) e pelo Sindicato dos Supervisores de Ensino do Magistério Oficial no Estado de São Paulo (Apase) às recentes mudanças.

O artigo **História do Sindicato dos Funcionários Públicos de Diadema (Sindema) e os seus desafios educacionais (1968-2019)**, de Dorilene Sales e Carlos Bauer é um desdobramento dos estudos que estão realizando com o objetivo de compreenderem, de forma crítica e contextualizada, o processo histórico que culminou na consolidação, política e social, do Sindicato dos Funcionários Públicos de Diadema (Sindema), tendo como prioridade analisar os desafios e as ações perpetradas, por essa entidade, na esfera educacional, entre os anos de 1968 a 2019.

O objetivo deste estudo é analisar e contextualizar historicamente o processo de criação, desenvolvimento e consolidação política do Sindicato dos Funcionários Públicos de Diadema (Sindema), mormente, no que tange às premissas e posicionamentos políticos educacionais registrados na esfera deste importante município do chamado ABCD paulista.

Tendo surgido, com um caráter associativista, em fins da década de 1960, essa entidade classista dos funcionários públicos organizou e protagonizou uma série de ações no sentido de respaldar o trabalho do professorado. O recorte temporal estabelecido corresponde ao período inicial de atuação dessa instituição (1968), em plena vigência da ditadura civil-militar, passando pela sua transformação em sindicato (1988), imediatamente após a promulgação da Constituição Federal, até a realização do seu Primeiro Congresso (2019), momentos marcantes em sua consolidação política e social. A metodologia da pesquisa está baseada em revisões bibliográficas, na localização e organização de um acervo de fontes documentais primárias, que se constituem de fotografias, livros de atas, boletins, panfletos e cartazes produzidos pela entidade em questão, além de jornais da chamada grande imprensa que circularam no período estudado.

Também foram realizadas entrevistas e a coleta de depoimentos dos participantes da vida desta entidade, procurando localizar e analisar os seus posicionamentos no que se refere à defesa da escola pública, à consolidação da profissão docente, indagando como contribuíram para a profissionalização, a valorização do professorado e da educação em âmbito local.

Para os autores, o estudo nos ajudará a compreender como a criação do Sindema contribuiu com o processo de aperfeiçoamento e valorização da carreira docente em Diadema (SP), de que forma essa entidade se posicionou,

em diferentes momentos da história, em torno da defesa da melhoria das condições de trabalho dos professores, como na organização da mobilização e da luta contra a retirada dos direitos duramente alcançados pela categoria, são vitais para todos aqueles que vivem do próprio trabalho no mundo do capital.

No artigo **Identidade do trabalhador e consciência de classe “para si”: do sujeito à classe - perspectivas de análise**, Cristiane Maria Oliveira Mendonça e Hermes Claudio Mendonça Menezes buscam problematizar as relações entre identidade do trabalhador e consciência de classe “para si”, apontando suas interfaces no ambiente das Instituições de Ensino Superior (IES) privadas. Partindo de um exame do *Mito de Sísifo – ensaio sobre o absurdo*, do filósofo Albert Camus (2014), os articulistas analisam o processo de construção da identidade no contexto organizacional.

Com isso, o texto apresenta algumas delimitações de estudo e possibilidades do caráter social e histórico de promoção do sujeito à classe na cotidianidade marcada pelo triunfo da ideologia orgânica do capital.

Na visão autoral, num sentido propositivo, busca-se superar a dicotomia entre subjetividade e objetividade, que restringe as interpretações do mundo do trabalho e da construção da identidade do trabalhador a leituras fragmentadas, presas ao puro “psicologismo” e “sociologismo” – uma vez que a “análise da realidade social despojada da vida subjetiva transforma-se em sociologismo; ao mesmo tempo, a análise da vida subjetiva despojada da objetividade transforma-se em psicologismo”.

Em **Imagem social da docência em disputa, greves e ações na grande imprensa e na imprensa sindical (1950-2015)**, Anna Paulla Artero Vilela, Isabella Bocchi Costa, Ian Damaceno e Ricardo Pires de Paula abordam a pluralidade das imagens sociais da docência, com distintas perspectivas adotadas pela imprensa, possibilitando diversas e complexas amarrações e interpretações sobre a memória docente que, por sua vez, se revela como sendo um campo em constante disputa, tecendo aproximações, reflexões e debates sobre a imagem social da profissão docente utilizando os materiais e métodos de campos das ciências humanas, tais como geografia, educação, sociologia e história, através da revisão bibliográfica e documental a fim de evidenciar o avanço do debate sobre o tema.

Ao aprofundar e problematizar os conhecimentos sobre a construção de imagens sociais é possível destacar que os registros são interpretações de sujeitos imersos no tempo e espaço geográfico, os quais são específicos e estão em movimento constante, possibilitando nuances que transitam entre o singular e o universal e resultam em diferentes possibilidades históricas.

Na avaliação dos autores, por um lado, quando um grupo de sujeitos constrói um imaginário comum, com base numa intencionalidade concreta, o resultado pode ser o constructo de imagens sociais que remetem à pluralidade de coletivos e representações sociais distintas que se estabelecem em embates constantes.

Por outro lado, a apropriação das imagens sociais pode se dar no âmbito coletivo e individual, impactando em práticas culturais diversas e contraditórias, pois não existe neutralidade na divulgação das representações e no seu empoderamento. As representações estão em luta pela cultura e poder, que assegurarão a legitimidade de um coletivo, que pode ser a minoria ou a maioria da população, ou ainda, legitimar interesses individuais para um conjunto maior de sujeitos.

Nessa perspectiva, a formação-construção de uma imagem social da docência é diversa, gerando distintos tipos de abordagens em sua construção.

No artigo **Museu de grandes e velhas novidades: EaD, híbrido, flex e os desafios para organização dos professores no ensino superior privado no contexto de mutações no trabalho docente**, Andrea Luciana Harada Sousa e Evaldo Piolli abordam as mutações ocorridas no trabalho docente a partir da combinação entre a expansão mercantil do ensino superior privado e o avanço do uso das tecnologias na educação, especialmente na modalidade EaD e suas derivadas, no contexto pós-reformas regressivas, com ênfase na reforma trabalhista, que fragilizaram o trabalho regulamentado, ampliando formas precárias de trabalho.

Na arguta análise concretizada por Andrea e Evaldo, da articulação entre tecnologias e reforma trabalhista desdobram-se novos desafios para a descrição e análise da organização das professoras e professores no ensino superior privado, especialmente decorrente de mudanças na configuração do trabalho docente, que se desdobrou em diferentes subcategorias: tutores e conteudistas.

Na avaliação crítica que realizam, os sindicatos dos professores do ensino superior privado, por seu turno, não têm produzido respostas efetivas para o enfrentamento da precarização intensificada que esse ambiente engendra, seja pela conservação da estrutura sindical que exclui trabalhadores não formais, seja pelo enfraquecimento das formas coletivas de resistência.

No artigo **O sindicato dos técnicos e administrativos e as terceirizações na UFF**, Ana Luiza A. C. Évora, Júlio Carlos Figueiredo e Jennefer A. Lima se propõem a realizar levantamento, nas publicações do Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Universidade Federal Fluminense (Sintuff), pessoa jurídica de direito privado, de natureza e fins não lucrativos, criado no II Congresso dos Trabalhadores da UFF realizado em 1993, onde seria possível verificar a importância atribuída à questão das terceirizações em curso na Universidade.

O sindicato atualmente filiado à Federação de Sindicatos de Trabalhadores Técnico-Administrativos em Instituições de Ensino Superior Públicas do Brasil (Fasubra Sindical) – fundada em 1978, tem entre seus objetivos políticos: lutar em defesa do patrimônio público, artístico, cultural e econômico-financeiro da UFF e das Instituições Públicas do Estado.

Para tanto, por um lado, os autores dizem que pretendem desenvolver uma pesquisa documental, que tomaria o jornal da Entidade como alvo prioritário, o que permitiria constatar a regularidade temporal e os principais períodos em que a entidade que representa os técnicos-administrativos na UFF, dedicou atenção ao tema na sua prática desenvolvida regularmente na universidade.

Por outro lado, visam identificar o nível de atenção dedicada a um processo que se estende, desde a reforma do aparelho do Estado de 1995, até os dias atuais. Ao final da pesquisa e dos dados obtidos a partir do levantamento quantitativo da publicação, seria feito um balanço que permitisse avaliar a consistência política e ênfase atribuída na prática cotidiana da entidade, ao processo de terceirizações na UFF, entendido como parte do processo de precarização do trabalho em curso na universidade.

Para Helda da Silva Moreira Roque, no artigo **O sofrimento no trabalho e a fragilização dos laços coletivos de técnico-administrativos em educação**, o trabalho é em si um elemento propulsor de energias internas humanas, pois por meio dele o homem realiza e constrói o meio onde vive e interage com outras pessoas, além de formar parte de sua identidade.

Conforme informado pela articulista, o texto é parte de uma dissertação apresentada e defendida no curso de pós-graduação stricto sensu, mestrado em Psicologia, da Universidade Federal do Amazonas.

A pesquisa foi realizada em 2018 com técnico-administrativos em educação de uma instituição pública federal na cidade de Juiz de Fora – Minas Gerais, procurando compreender os processos psicodinâmicos que agravam o sofrimento no trabalho e as principais formas de subversão do sofrimento em prazer/satisfação de trabalhadores de um instituto federal de educação em Minas Gerais, usando como referencial a Psicodinâmica do Trabalho, arcabouço teórico proposto por Christophe Dejours.

A abordagem usada na pesquisa foi a qualitativa, com uso do método de entrevista semiestruturada e observação participante. Como técnica de análise dos dados, utilizou-se a adaptação proposta por Moraes (2010) à Análise de Teoria Fundamentada – Grounded Theory ou Método da Comparação Constante, que após serem sistematizados foram analisados e articulados com a base teórica da Psicodinâmica do Trabalho e com alguns fundamentos teóricos da psicossociologia, sociologia clínica do trabalho e administração pública.

Os resultados da pesquisa indicaram que as principais categorias agravantes do sofrimento no trabalho são a sobrecarga, falta de reconhecimento por parte dos superiores e colegas, conflitos interpessoais, competição, invisibilidade, falta de identificação com o trabalho, realização de atividades burocráticas, condutas patrimonialistas e gerencialistas e assédio moral. As vivências de prazer aparecem vinculadas ao convívio com os demais colegas, realização de atividades dentro do campo de formação, o atendimento às pessoas e demandas.

Helda da Silva Moreira Roque observou, ainda, estratégias defensivas como negação, caracterizadas pela presença da desconfiança, de individualismo, de isolamento e de banalização das dificuldades da organização do trabalho; racionalização das condições deletérias do trabalho, estratégia de adaptação e a resignação. Contudo, foi percebido também o uso da inteligência prática como fator de mobilização subjetiva para a subversão do sofrimento em prazer no trabalho.

Em **O tecnocapitalismo e os novos desafios para o sindicalismo no campo educacional: *accountability* e algoritmos**, Hermes Claudio Mendonça Menezes e Cristiane Maria Oliveira Mendonça observam que o artigo se insere no debate sobre os novos desafios do movimento sindical em tempos de tecnocapitalismo. Para tanto, apresenta-se o mecanismo de *accountability* e a algoritmocracia, com seus algoritmos inteligentemente projetados que erigem a nova (des)ordem político-social-tecnológica que desafia o mundo do trabalho, o sindicalismo e a educação.

Quanto ao mecanismo de *accountability*, postula-se que seus mecanismos de controle e avaliação convertem o indivíduo em mero dado estatístico (quantofrenia), erodindo os princípios humanistas. E quanto a algoritmocracia, mostra-se a fragilidade da democracia e das relações sociais subsumidas ao capital.

O objetivo de Menezes e Mendonça é expor os elementos que agridem de forma virulenta – por meio da amazonização da vida – e sorrateira – pelo avanço da infosfera (algoritmos, big data, redes sociais, pós-verdade etc.) – o mundo do trabalho, em especial a organização sindical, afetada pelo abalo nos laços de solidariedade, resistência e identidade da classe trabalhadora em educação.

Para alcançar esse intento, lançam mão da obra de autores como Coutinho, Alves, Antunes e Kerckhove e apresentam a premissa de que, com a constituição do tecnocapitalismo criam-se as bases para um sistema que Eli Pariser qualifica como algoritmocracia – e, Ya Bob Kling apresenta com resultado da “Social Informatics” (Informática social) – em que as decisões políticas estão sendo tomadas por algoritmos, fragilizando a democracia representativa. Esse fenômeno, juntamente com as políticas de *accountability* (responsabilização,

prestação de contas e avaliação), abordadas por Detzen & Hoffmann, Lipman e Menezes nas instituições educacionais, tem impactado a vida cotidiana dos trabalhadores da educação.

Como primeiras aproximações, a pesquisa fundamenta-se em uma análise bibliográfico-documental, contribuindo com a investigação sobre o movimento sindical docente em uma perspectiva marxista, logo, contrapõe-se ao tecnocapitalismo e seu gerenciamento algorítmico, que produzem na autocracia brasileira uma miríade de mecanismo de controle cuja efetividade conduz a retrocessos nos direitos da classe trabalhadora e barbárie no âmbito educacional.

O objetivo do artigo **Organización sindical docente y gestión educativa en la IE Independencia Americana Arequipa 2022**, de autoria de Rocio Marivel Diaz Zavala, Osbaldo Washington Turpo Gebera e Gerber Peréz Postigo foi o de determinar a relação que existe entre a organização sindical de professores e a gestão educacional na instituição educacional pública *Independencia Americana Arequipa 2022*.

A abordagem adotada na pesquisa foi quantitativa, com um método hipotético-dedutivo com um tipo de estudo de acordo com sua finalidade básica, segundo o seu nível era correlacional e segundo a sua temporalidade era transversal; sendo utilizado um delineamento não experimental, pois, as características das variáveis estudadas foram identificadas e descritas para propor mudanças na realidade problemática.

Conforme dito pelos autores, as técnicas de coleta de dados foram a pesquisa para professores da instituição educacional pública *Independencia Americana Arequipa 2022* e para o estudo estatístico toda a população de 90 professores do ensino médio foi tomada como amostra do censo.

O resultado da investigação permitiu descobrir que existe uma correlação positiva moderada de 0,623 pela qual se concluiu que existe uma relação direta entre a organização sindical dos professores e a gestão educacional na instituição pública *Independencia Americana Arequipa 2022*.

No capítulo **Panorama histórico das primeiras organizações internacionais de trabalhadores da educação**, Isabella e Delcorso e Carlos Bauer elencam os primeiros organismos internacionais, alguns, ainda existentes, outros, não mais, diluíram-se ou fundiram-se com outras organizações, particularmente, os professores, procuraram atuar coletivamente e se inserir nestes movimentos. As diversas formas de organizações sindicais e associações de educadores começam a ganhar formas locais até tornarem-se internacionais.

No artigo **Perversidades do Partido Novo para as políticas educacionais: a privatização da educação nos programas de Amoedo (2018) e D'ávila (2022)**, José Antonio Lemos Veronesi, Rafael Vidotte Mativi e Viní-

cius Carluccio de Andrade procuram estudar os programas dos presidenciais do Partido Novo – João Amoedo em 2018 e Felipe D’Ávila em 2022 – para as políticas educacionais.

Na argumentação dos articulistas, a partir de um viés crítico, pode-se analisar qual é o discurso neoliberal para a educação em conformidade com Milton Friedman e Friedrich Hayek, considerando o Estado como ineficiente e falho. Por se tratar de um exemplo significativo e simbólico (que defende fortemente privatizações e parcerias público-privadas segundo uma racionalidade empresarial nas escolas e nas universidades, voltadas não à formação crítica, mas sim à formação de capital humano para maior produtividade), almeja-se explicitar uma contradição inerente ao projeto do Novo que, embora atribua à educação uma missão redentora, defendem seus “avanços” em prol do mercado, distanciando-se, portanto, do Estado.

Por fim, uma etapa além possibilita sair dos documentos programáticos e desvelar intencionalidades mesmo que não apareçam nos planos de Amoedo e D’Ávila, o Novo preza pelo sistema de *vouchers* e pelas escolas charter. Assim, interesses aparecem e materializam tanto a perversidade quanto a privatização e a precarização do ensino.

Na reflexão dos autores, enquanto a maioria da população permanece à mercê de políticas públicas, o Partido Novo propõe a entrega dos serviços educacionais a empresas privadas, o que enfraquece o Estado (defendendo as ‘desestatizações’) e fortalece grandes conglomerados. Em suma, o Novo representa a continuidade das políticas educacionais pós-golpe de 2016, tratando a educação como mercadoria.

No artigo **Políticas sindicais de reconhecimento das identidades LGBT+ na CNTE**, Luciano Pereira dos Santos apresenta uma análise das políticas de reconhecimento das identidades de pessoas lésbicas, gays, bissexuais, transexuais e outras identidades dissidentes da heterossexualidade (LGBT+) na Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) a partir das abordagens sobre os direitos LGBT+ constantes nos cadernos de resoluções congressuais da Confederação, desde o surgimento do debate sobre o tema no 27º Congresso Nacional realizado em 1999 até o 34º, ocorrido em janeiro de 2022.

Nesse percurso, o autor evidencia a evolução das discussões, a consolidação do debate enquanto política sindical e as ações empreendidas pela CNTE na luta pela garantia de direitos às pessoas LGBT no âmbito da Educação e no combate da LGBTfobia no ambiente escolar.

Para este exame, foram escrutinados os cadernos dos últimos oito congressos - do 27º ao 34º – da CNTE e os estatutos e sites das 53 entidades sindicais filiadas. Nos cadernos de resoluções congressuais foram selecionados os ex-

certos que discutem essa temática e aferido em quais seções o debate aparece. Nos estatutos dos sindicatos foi averiguada a existência ou ausência de menção da pauta dos direitos LGBTQ+, perquirido se a estrutura organizacional conta com secretaria ou departamento específico que trate do tema, verificado se o sindicato possui coletivo LGBTQ+ e, por fim, foram efetuadas buscas por ações em defesa do reconhecimento das identidades LGBTQ+ realizadas por essas instituições e publicadas em seus sites.

Em seus resultados, Santos destaca o alcance das políticas sindicais de reconhecimento das identidades LGBTQ+, empreendidas pela CNTE.

Marluce Souza de Andrade, Renata Spadetti Tuão, Leandro Sartori Gonçalves, Marcia Spadetti Tuão da Costa, Thays Rosalin de Araújo, Marcia Montilio Rufino e Ana Caroline Izaias Gomes, em **Preservação do arquivo sindical dos profissionais da educação: aproximações iniciais**, nos informam que o Centro de Pesquisa, Memória e História da Educação da Cidade de Duque de Caxias e Baixada Fluminense (CEPEMHED) foi constituído como espaço de pesquisa, memória e história, pioneiro no município de Duque de Caxias a partir da reivindicação dos profissionais da educação preocupados com a salvaguarda do patrimônio histórico-educativo da cidade.

Por conseguinte, o seu principal objetivo é preservar a História e a Memória da Educação de Duque de Caxias e da Baixada Fluminense. Visa, ainda, oportunizar um espaço de fomento à produção e divulgação de pesquisas, de formação docente, de arquivamento e tratamento de dados coletados e, igualmente, de educação patrimonial. Dada a sua origem, função e entendimento da importância do movimento sindical para a história da educação, neste artigo, o CEPEMHED traz como problema de pesquisa a salvaguarda dos arquivos sindicais, ressaltando a relevância da preservação do arquivo do Sindicato dos Profissionais da Educação do Estado do Rio de Janeiro (Sepe), que ao longo dos seus 45 anos, produziu e acumulou documentos que retratam a democratização da educação pública no estado e nos municípios, assim como a luta pela garantia de políticas públicas de educação, condições de trabalho aos profissionais da área e melhoria das escolas.

Tal qual destacado pelos autores, grande parte desses documentos estavam acondicionados de maneira não sistemática e, em conjunto com o CEPEMHED, está sendo desenvolvido um trabalho de tratamento e descrição deste material, possibilitando que se torne um acervo para futuras pesquisas acadêmicas e um registro da atuação política do sindicato. Através de uma reflexão inicial, os autores apontam as possibilidades e desafios do trabalho de pesquisa e preservação neste arquivo como forma de contribuir com a

constituição da memória e história da luta dos mais diversos trabalhadores e trabalhadoras que atuam na escola.

No artigo **Reflexões sobre os movimentos sindicais docentes universitários da Argentina, Brasil, Colômbia e México**, Luís Roberto Beserra de Paiva e Carlos Bauer abordam de forma comparada alguns aspectos que estão presentes na história dos movimentos sindicais organizados pelos professores universitários argentinos, brasileiros, colombianos e mexicanos, reconhecendo que inexistem estudos acadêmicos que procuram estabelecer um exame crítico e histórico comparado do papel político das entidades sindicais dos professores da Argentina, Brasil, Colômbia e México frente aos percalços impostos pela contra reforma universitária neoliberal.

A metodologia que regeu o trabalho está assentada primordialmente em entrevistas qualitativas; revisão bibliográfica; coleta e análise de materiais e informações das próprias entidades e outras fontes que pudessem melhor contribuir para a compreensão do tema estudado.

O instrumento privilegiado para a captação desses relatos foi a aplicação de entrevistas qualitativas semiestruturadas (fonte primária). Ainda a coleta de materiais produzidos pelas próprias entidades, bem como por instituições de ensino, pesquisadores, institutos estatísticos, e demais organizações que pudessem aportar elementos para análise documental, compôs uma fonte (primária e/ou secundária) importante para a construção de contextos históricos e políticos nacionais analisados.

Paiva e Bauer concluem que um elemento comum na produção do campo educacional é a predominância das análises de caráter nacional, muito associada aos conflitos de abrangência regional. O desafio imposto à articulação internacional dos movimentos sindicais reflete sobre a produção da área, não obstante as políticas educacionais latino-americanas para o ensino superior se originem de recomendações de organismos que atuam em nível internacional. O capital financeiro e seus agentes já se articulam na esfera global, mas os trabalhadores ainda atuam à escala nacional e a superação do limite nacional, parece, por ora, ser um objetivo ainda distante.

Michelangelo Torres, em seus escritos preocupados com a **Situação e atuação do sindicalismo educacional brasileiro diante de seu contexto de crise contemporânea: elementos de análise a partir do caso do associativismo na educação profissional e tecnológica**, argumenta que complexas mudanças processadas no mundo do trabalho têm impactado sobremaneira o campo educacional e as políticas públicas neoliberais na contemporaneidade.

Desta sorte, dada à expansão estrutural do processo de reestruturação produtiva, do desemprego e da precarização das relações profissionais, bem como

os interesses do setor privado sobre os recursos públicos, as reformas educacionais ganham relevo no cenário internacional.

No caso brasileiro, conforme as palavras do autor, notadamente com a ofensiva reacionária aberta no país desde os anos de 2015 e 2016 e em diversas partes do globo, uma extrema direita parece ter influenciado sobre o bloco no poder junto às classes dominantes, o que acarreta consequências diretas para o futuro da democracia e dos direitos sociais.

Assim, o objetivo deste artigo é estabelecer um panorama da situação e da atuação do sindicalismo educacional brasileiro diante de seu contexto de crise contemporânea. No Brasil, está em curso uma ofensiva ultraneoliberal contra a legislação social protetora do trabalho e um desmonte inovador no campo educacional: uma combinação da já conhecida lógica privatista empresarial com a ideologia do neofascismo, apoiada na combinação de reformas do Estado (previdenciária, trabalhista, administrativa) e reformas educacionais.

Nesse contexto, Torres identifica um panorama de difícil luta defensiva diante da ofensiva reacionária e examina o tema da organização sindical dos trabalhadores da educação pública no Brasil a partir de um balanço das lutas sindicais – especialmente aquelas concentradas no serviço público federal –, dos dados de registro de greves disponíveis, bem como com miras em seus principais desafios (limites e potencialidades) no cenário contemporâneo.

Márcia Ondina Vieira Ferreira, em **Sobre gênero e feminismo, ou: do gênero ao feminismo. O que os sindicatos têm a ver com isso?** nos oferece o relato da sua trajetória na Rede de Pesquisadores e Pesquisadoras sobre Associativismo e Sindicalismo dos Trabalhadores e das Trabalhadoras em Educação (Rede Aste), desde 2009, e a sua busca pela construção de um referencial que enxergasse o sindicalismo em educação como parte do campo de estudos do trabalho docente.

Desta forma, para a articulista, gênero enquanto categoria de análise forneceria instrumentos para interpretar, por uma parte, a constituição de docentes sindicalistas enquanto seres engendrados, habitados pelo gênero e, por outra, as representações de sindicalistas, quanto às relações de gênero entre o professorado e na educação propriamente dita.

A pesquisadora argumenta que a constituição da docência não existe sem o reflexo das relações de gênero no mundo do trabalho.

Nos manuscritos **Subsídios basilares para a construção da cartografia histórica do associativismo e do sindicalismo dos trabalhadores em educação no Brasil (1930-2017) – das entidades nacionais!** Jônatas Gomes e Carlos Bauer nos informam que a gênese e a atual organização dos trabalhadores em educação são frutos de um processo histórico-dialético que, ao longo,

sobretudo, do século XX, mostrou-se fundamental para a história da educação brasileira, embora, os estudos sobre essa temática se mostrem com pouca incidência no campo da pesquisa acadêmica.

O escopo mais geral da pesquisa tem por propósito trazer um mapeamento da organização dos trabalhadores em educação, com a localização e o registro crítico das entidades locais, estaduais e nacionais que representam as diferentes categorias que constituem o mundo do trabalho educacional. Tendo como base uma periodização iniciada com os primeiros sindicatos do setor privado, surgidos nos idos de 1930, passando pelas associações representativas do setor público, sua transformação em sindicatos, em fins da década de 1980, e se estendendo, até o ano de 2017, momento este marcado por uma reforma trabalhista que trouxe profundos impactos na organização do sindicalismo brasileiro.

O desenvolvimento do estudo concentrou-se, prioritariamente, na análise do movimento associativo e sindical da educação, abrangendo docentes do setor público, confessional e privado da rede básica, bem como professores universitários e trabalhadores técnicos-administrativos do sistema educativo. O método baseia-se na consulta a material impresso e digital produzido por associações e sindicatos do setor educacional, incluindo jornais, panfletos, revistas e fotografias. Foram realizados levantamentos bibliográficos, consulta a artigos e localização de teses e dissertações, com o objetivo de fundamentar teórica e metodologicamente o estudo.

O mapa político atual dos sindicatos de trabalhadores em educação expressa indefinições e diferentes trajetórias. O que se mostrou dominante foi a tendência à fragmentação, a partir, por exemplo, da criação de novos municípios, o que admite pensar que a criação de novos sindicatos está na ordem do dia. Resultados preliminares indicam, sobretudo, ainda, diversas tensões, unificação e fragmentação.

Em **Trajatória histórica do Sindicato dos Professores do ABC (1984-1990)**, Carin Moraes e Carlos Bauer procuraram compreender as contradições existentes no processo de criação e de consolidação desse sindicato que representa o conjunto dos trabalhadores da rede privada de ensino dessa importante e densamente povoada região metropolitana brasileira.

A pesquisa remontou o caminho percorrido pela entidade, criada a partir da iniciativa de um grupo de professores que estava inserido no conjunto das mobilizações existentes nas décadas de 1970 e 1980 na região do ABC em decorrência das políticas orquestradas pela ditadura militar que se instalou no Brasil naquele período.

Em 1984, foi fundada a Associação Profissional dos Professores do ABC (Apro-ABC) e, anos depois, em 13 de março de 1986, o Sinpro ABC recebeu sua carta sindical. O percurso dessa entidade foi marcado por posturas classistas, como o apoio às greves das demais categorias de trabalhadores da região, o apoio incondicional ao ensino público, a pioneira filiação, entre as entidades do ensino privado, à Central Única dos Trabalhadores (CUT) e campanhas de massificação da filiação de associados, traduzidas em slogans como ‘Educar é um ato político, sindicalizar-se também!’

Para realizar esse trabalho, os autores se basearam em entrevistas com professores que lecionaram nas escolas das cidades do chamado ABC paulista e que, por sua vez, fizeram parte da direção do sindicato no período estudado. Também foram analisados boletins e jornais da entidade, o que contribuiu significativamente para superar as dificuldades teóricas e metodológicas, principalmente devido à substancial ausência de estudos sobre os esforços políticos e organizativos dos trabalhadores da educação no ensino privado.

O V Encontro de São Paulo da Rede Aste foi organizado e realizado no contexto dos acontecimentos e das sequelas causadas pela negligência governamental diante do avanço da pandemia de Covid-19, precedido pelo golpe de Estado de 2016, pela contrarreforma trabalhista de 2017 e pelo impacto negativo das políticas de Bolsonaro sobre as políticas públicas e os direitos sociais na sociedade brasileira.

Durante esses anos, marcados por um sofrimento e mortes sem precedentes, altos índices de desemprego, a presença de pessoas famintas e sem-teto no cotidiano das cidades, além da disseminação do discurso de ódio, da violência estatal, do lavajatismo, do negacionismo e do obscurantismo e do autoritarismo político, do sexismo, da misoginia, da homofobia, do preconceito etno racial, do genocídio das populações originárias e tantas outras manifestações de desrezo pela democracia, as associações e os sindicatos dos trabalhadores em educação por procuraram resistir, se movimentar e compreender as formas pelas quais seria possível superar os retrocessos e oferecer subsídios e alternativas para o processo de reconstrução que se coloca como uma tarefa imperiosa na história do tempo presente.

Referências

DEJOURS, Christophe. **A loucura do trabalho**: estudo de psicopatologia do trabalho. 5. ed. São Paulo: Cortez/Oboré, 1992.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Tradução de Ênio Paulo Giachini. Petrópolis: Vozes, 2015.

MARX, Karl. **O 18 Brumário de Luís Bonaparte**, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 5ª edição, 1986.

Apoio

Associação de Docentes da Unicamp (ADunicamp), Seção Sindical do Andes-SN.

Seção Sindical São Paulo do Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica (Sinasefe-SP).

Sindicato dos Professores e Professoras de Guarulhos (Sinpro Guarulhos).

Sindicato dos Profissionais do Magistério da Rede Municipal de São Luís (Sindeducação).

CAPÍTULO 1

A (DE)FORMAÇÃO DAS ALMAS: FRUSTRAÇÃO E ADOECIMENTO DOS DIRETORES DE ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PAULO (SP) 2007-2020

Lucilene Schunck C. Pisaneschi
Evaldo Piolli
Roberto Heloani
Carlos Bauer

O amor à escravidão não se pode estabelecer se não
Como resultado de uma revolução profunda e pessoal
Nas mentes e corpos humanos
(Aldous Huxley, 1946)

Introdução

O presente capítulo tem como finalidade trazer para o debate algumas reflexões acerca da potencialização da burocratização causada pelos processos de gerencialismo no interior das escolas de educação básica da Rede de Ensino do Município de São Paulo e suas relações com a mobilização psíquica e o conseqüente fomento dos processos de frustração e adoecimento das diretoras que trabalham nessa esfera da educação pública paulistana.

O estudo se pauta na compreensão de que não estamos apenas diante de sofisticadas maneiras de administrar as instituições, mas, entendendo os mecanismos de gerenciamento e de controle burocrático em curso, como o produto acabado de decisões políticas, mediadas pelas relações entre o mundo do trabalho e a educação, expressando na cotidianidade escolar as mudanças estruturais impulsionadas pelas formas de organização material do capitalismo.

Os dados que sustentam a pesquisa, em curso, pautam-se nos levantamentos realizados pelo Sindicato dos Especialistas do Ensino Público Municipal de São Paulo (Sinesp) entre 2007 e 2020 e, nos depoimentos de três diretoras, desta que é uma das mais significativas redes de ensino do país.

Os pressupostos teórico-metodológicos que sustentam a investigação alicerçam-se nas considerações de Dejours (2007) acerca da dupla dimensão do trabalho (cura e alienação) e sua capacidade de causar sofrimento; nas proposições

de Goffmann (1975) sobre as interfaces entre o medo do erro, a autocobrança e a construção de identidades deterioradas e os pressupostos weberianos de que a “burocracia pode ser representada por mecanismos de controle e poder” (Piolli, 2019, p. 17) e que, diferentemente do que apregoam os defensores do gerencialismo, tal modelo amplia e fortalece os processos de dominação burocrática (Lima, 2012). Vem de Gaulejac (2020) um dos principais aportes para o entendimento do percurso da Rede Municipal de Ensino de São Paulo: a compreensão de uma tentativa de passagem do controle dos corpos para o controle da mobilização do desejo e o consequente investimento na psique como força produtiva e energia submissa (Gaulejac, 2020, p. 114).

A investigação tem revelado que, além da degradação das condições reais de trabalho e da sobrecarga de atribuições, a coexistência de dois modelos de gestão que se complementam tem produzido situações que atravessam essas trabalhadoras de maneira avassaladora.

Do assédio moral à submissão consentida, o cenário composto pela trama política, econômica, social e cultural consubstanciada pelo capitalismo neoliberal, caracterizado por um “poder de integração de *todas* as dimensões da existência humana” (Dardot; Laval, 2016a, p. 16, grifo dos autores), o que se tem, do ponto de vista das subjetividades, é a constituição de indivíduos cada vez mais emaranhados em ciclos contínuos de sofrimento psíquico.

Os trabalhadores da educação pública e privada, em seus diferentes níveis de atuação, têm se deparado com situações marcadas pela lógica do capitalismo neoliberal. No âmbito do ensino público, no caso da presente pesquisa, do ensino público da Rede Municipal de Ensino da cidade de São Paulo, a “gestão escolar” tem estado envolta pela coexistência de processos que se retroalimentam: o gerencialismo e a burocratização; o individualismo e o sujeito destituído de si; as aspirações de poder e as novas estratégias de responsabilização e controle das subjetividades.

1. Se não abre o coração, abre a legislação!

A chamada Nova Gestão Pública (*New Public Management*), expressão cunhada em 1991 por Christopher Hood, apresentou-se como uma promessa de superação do modelo burocrático que caracterizava a administração pública em geral. Dentre os pressupostos da NGP, destacamos três: o estabelecimento de padrões claros e medidas de desempenho; o estabelecimento de competitividade no setor público e a adoção de medidas que garantissem maior eficiência das ações. Devemos considerar que

[...] o conceito da ‘New Public Management-NPM’ ou Nova Administração Pública foi elaborado no contexto econômico, ideológico e sociocultural do neoliberalismo. É fruto das ações das reformas administrativas ocorridas na Grã-Bratenna, E.U.A., Nova Zelândia e Austrália, no final da década de 1970 e consolida-se nos anos de 1980, em plena harmonia com os pressupostos pós-fordistas. A maior parte dos estudiosos acredita que a Inglaterra foi a precursora da ‘New Public Management-NPM’. A diminuição do número de servidores (fazer mais com menos), a redução do setor público em geral (enxugar a máquina pública) e o peso do custo do Estado para o setor produtivo (diminuir o custo Brasil, por exemplo) constituiu - e ainda se apresenta - verdadeiro mantra nas agendas de seus defensores. Ademais, a avaliação de desempenho dos funcionários foi advogada como quesito básico para se buscar a ‘qualidade’. De tal modo, os serviços públicos passaram a ser orientados por critérios de produtividade e de qualidade mensurados a partir de indicadores quantitativos. A avaliação e o desempenho constituíram-se como elementos centrais na orientação das políticas tendo a qualidade do serviço público como enunciado fundamental para legitimar a adoção de novas práticas gerenciais oriundas do setor privado. (Heloani, 2018, p. 186)

Tais pressupostos, entretanto, tinham como base a Reforma dos Estados, sem a qual, sua implementação seria impossível. Explicita-se aqui a primeira contradição, dentre muitas, de um Programa que se dizia apolítico. A Reforma dos Estados responderia às novas formas de estruturação do capitalismo neoliberal, um “Sistema” complexo que “produz certos tipos de relações sociais, certas maneiras de viver, certas subjetividades”. Assim como pontuam Dardot e Laval (2016a, p. 16), “com o neoliberalismo, o que está em jogo é nada mais nada menos que a forma de nossa existência [...]”.

Por meio dos Cadernos Mare (Ministério da Reforma do Estado) de 1995, Bresser Pereira tornou público, o ideal da Reforma Gerencial do Estado brasileiro, frisando a relação vista pelos reformadores entre a Nova forma de Gestão Pública e a superação da burocratização:

A crise do *welfare state* no primeiro mundo, o esgotamento da industrialização por substituição de importações na maioria dos países em desenvolvimento e o colapso do estatismo nos países comunistas. A superação da forma burocrático de administrar o Estado revelou-se nos custos crescentes, na baixa qualidade e na ineficiência dos serviços sociais prestados pelo Estado através do emprego direto dos burocratas estatais. (Bresser Pereira, 1998, p. 15)

Se as bases discursivas da Nova Gestão Pública (NGP) se alicerçam na superação da burocratização como elemento estruturante da reforma do Estado e, por consequência, dos Sistemas de Ensino, a realidade tem se mostrado muito diferente. Weber (2004) já elucidava com bastante clareza o fato da dominação burocrática se constituir em um instrumento fundamental de controle e poder. Piolli (2019, p. 24) lembra que as burocracias modernas se processam por meio da racionalização do trabalho, “sendo que o aparato Estatal se desenvolve em complemento a esse processo”. Depreende-se, portanto, que contraditoriamente ao discurso dos defensores da NGP, a implementação desse modelo de gestão com todos os mecanismos que a sustentam tem, na verdade, propiciado um aumento frenético das formas de poder e controle pelo viés do fortalecimento das relações e das ações altamente burocratizadas.

Os termos “gestor” e “gestão” que ascenderam no período pós-reforma trazem em seu bojo pressupostos conceituais que os indissocia do movimento de consolidação do próprio neoliberalismo. Nesse sentido, rasgando-se o véu dos discursos pautados na competência e na dedicação individual de cada sujeito, situando a responsabilização no âmbito da pessoa e das suas capacidades e limitações, o que se tem é uma normatização da vida.

As Reformas Educacionais dos anos 1990 pautaram-se no tripé da descentralização financeira, administrativa e pedagógica. Tal percurso, entretanto, permite uma leitura que se traduz na transferência para o nível local das responsabilidades pelas ações e pelos processos de implementação dos programas de governo estabelecidos em nível central. Como resultado, tem-se o fortalecimento e a intensificação burocrática.

Esse processo é descrito por Lima (2012) como Hiperburocratização e, caracteriza-se pelo aumento das tarefas burocráticas dos trabalhadores e trabalhadoras das escolas com o uso das tecnologias sem que tenha existido a eliminação das formas tradicionais já existentes. As exigências, obviamente, aumentaram sem, contudo, terem sido acompanhadas de estruturas concretas para a consecução do trabalho exigido. Do ponto de vista da gestão escolar, mais especificamente, das diretoras de escola, essas trabalhadoras acabaram situadas em uma fronteira traiçoeira, cujas consequências têm sido alarmantes.

Um exemplo dessa forma de relação entre o centro das decisões (Secretaria Municipal de Educação de São Paulo) e o local onde as ações acontecem (escolas) são as Instruções Normativas (INs). Todas as condutas adotadas no interior das escolas são reguladas por INs, o que, na prática, significa que as diretoras de escola não têm autonomia de decisão nem mesmo em questões simples, de organização interna da Unidade Escolar.

Vale destacar, também, que esse modelo de gestão esbarra em mais um paradoxo, próprio do modelo gerencialista: ao mesmo tempo, em que, dis-

cursivamente, defende a importância da coletividade, na prática, reforça o individualismo ao valorizar a concorrência e a competitividade sem limites.

No contexto escolar, o gerencialismo tem tornado incipiente a atuação política dos colegiados em sua “função deliberativa e direcionada à defesa dos interesses dos educandos, das finalidades e objetivos da educação pública do Município de São Paulo” (artigo 117 da Lei nº 14.660/2007). Os Conselhos de Escola acabam limitados em sua atribuição consultiva e deliberativa a uma instância formal de referendo das decisões preestabelecidas pelos órgãos centrais.

Para além do que determinam as Instruções Normativas, as incongruências entre a realidade objetiva das unidades educacionais e o que se pede delas em termos de tarefas a cumprir são cada vez maiores. Em 2020, o Sindicato dos Especialistas de Educação no Ensino Público Municipal de São Paulo (Sinesp) já apontava que em função da precariedade dos equipamentos de informática na Rede, 87% dos diretores levavam serviços para fazer em casa (Retratos da Rede, 2020, p. 12).

O mesmo índice foi assinalado em relação à falta de recursos humanos e, 88% desses trabalhadores relataram que além da falta de recursos, a ausência de apoio dos órgãos centrais como a SME e as Diretorias Regionais de Educação (DREs) seguida do aumento de cobranças e exigências ratificavam a necessidade de levar os serviços para casa. Nesse aspecto, nos parece clara a tese de que, a NGP¹, longe de romper com o processo de burocratização, o tem sustentado, assim como, tem encontrado nele, bases sólidas para sua perpetuação.

No âmbito das relações entre capital e trabalho, o gerencialismo tem assumido um papel primordial, uma vez que se constitui em um sistema sociopsíquico de dominação estruturada a partir da canalização da energia psíquica em força produtiva. No mundo corporativo, esse modelo tem rompido com um certo número de princípios do célebre “vigiar e punir”, uma vez que, as formas de controle são de outra ordem.

Entretanto, no universo escolar esse rompimento não aconteceu da mesma forma e não é possível falarmos de uma transição completa do controle dos corpos para a mobilização de desejo e sim: da mobilização dos desejos e da continuidade do controle dos corpos. Aliás, se existe um lugar onde o desejo de produção de corpos dóceis se mantém, esse lugar é a escola!

Em um sistema marcado pela coexistência de processos que se retroalimentam: o gerencialismo e a burocratização entendidos como produtos de decisões políticas mediadas pelas relações entre o mundo do trabalho e a educação que expressam, no cotidiano das escolas, as mudanças estruturais im-

1. Estamos usando o termo Nova Gestão Pública como sinônimo de gerencialismo e modelo gerencial para nos referirmos aos processos em curso no âmbito do Sistema Educacional Público da cidade de São Paulo.

pulsionadas pelas formas de organização material do capitalismo, as formas de dominação agregam o controle comunicacional ao punitivo.

Ao mesmo tempo que a quantidade de atribuições, responsabilidades e cobranças aumentam de forma frenética, a rigidez dos horários permanece, os espaços continuam circunscritos, as rotinas continuam engessadas e a autonomia não corresponde à liberdade e sim, à submissão (Pagès *et al.*, 1987, p. 59). Simultaneamente, tem-se a canalização das pulsões e a mobilização do espírito em um movimento que contribui para a constituição de um trabalho alienado dado que há uma sujeição e uma alienação do próprio indivíduo (Lukács, 1989), processos que fomentam a possibilidade de adoecimento por parte dos diretores e diretoras.

A frase “se o coração não abre, abre a legislação” ouvida, recentemente (abril de 2023), em uma reunião de trabalho, retrata bem essa interface entre as duas lógicas presentes na Rede Municipal de Ensino de São Paulo e a qual, dadas as características do cargo, os(as) diretores(as) estão duramente implicados(as). Se a mobilização psíquica acionada pelo desejo de reconhecimento, de sucesso e de alcance do prazer não der conta da eficiência exigida, têm-se, ainda, as sanções e as punições.

2. Trabalho e reconhecimento, autonomia, identidade, sofrimento e adoecimento

As diretoras de escola têm vivido experiências cotidianas onde impera o medo do fracasso, que pode ser traduzido pela impossibilidade de dar conta de todos os afazeres que lhes são atribuídos:

Fico apavorada, todos os dias é a mesma coisa, um pânico. É impossível dar conta de tudo. Os e-mails não param, as cobranças não param. Se a gente não responde o e-mail, eles (DRE) ligam e falam com a gente com um descaso, com um desrespeito [...], e a burocracia, meu Deus, é enlouquecedor. (Lúcia)²

Segundo Piolli (2010-2011, p. 174), as Organizações Hipermodernas têm mediado as contradições dos grupos sociais internos e externos a elas vinculadas por meio da dominação psicológica sobre os trabalhadores;

2. Os nomes das diretoras constantes na presente pesquisa são fictícios. Seguimos o que nos foi pedido por cada uma delas que prefere resguardar sua identidade. Procuramos ouvir uma diretora de cada seguimento educacional: Emef (Escola Municipal de Ensino Fundamental), Emei (Escola Municipal de Educação Infantil) e CEI (Centro de Educação Infantil). Todas possuem mais de cinco anos de trabalho como diretoras e são titulares do cargo.

Elas modelam a fundo as estruturas de personalidade, pois se tornam máquinas de prazer e angústia, oferta e retirada do amor. A organização torna-se o lugar privilegiado da identificação, da projeção e da introjeção. É com ela que os trabalhadores mantêm relações infantis de submissão e revolta. Trata-se, pois, de uma alienação explorada pela organização do trabalho, pelo jogo da motivação e do desejo. Uma alienação no sentido psiquiátrico, também, de substituição da vontade própria do sujeito pela do objeto [...].

Ainda segundo Piolli (2010-2011, p. 174), um dos elementos que têm facilitado esse processo é a substituição de um sistema inconsciente do tipo paternal por um do tipo maternal, associado à imagem feminina, que se manifesta no trabalhador pelo medo da perda do amor materno. Para Pagès (1987), o que ocorre é uma regressão inconsciente na busca pelo reconhecimento, observável nas políticas de recursos humanos e de gestão de pessoas, que servem bem ao universo econômico da atualidade. Nesse sentido, angústia e prazer tornam-se indissociáveis na constituição psíquica de um indivíduo cada vez mais isolado, cuja idealização do eu e as projeções de cunho narcísico são canalizadas mais para a organização onde se trabalha do que para o trabalho em si:

Eu quero muito que as coisas deem certo. Eu me doo pra isso, sabe. Eu acredito na Rede, na educação, que ela transforma vidas, que faz a diferença. Eu fico em êxtase quando um aluno avança, quando vem aqui e me diz que sentiu falta dos meus conselhos, só que ao mesmo tempo, eu tô cansada, muito cansada, não tem estrutura, não tem condições de trabalho, a Secretaria fala de um mundo que não existe, a DRE cobra coisas que nem sabe pra que serve. Estamos em abril e já me afastei por estresse 2 vezes esse ano [2023]. A gente (diretoras) anda triste, de cabeça baixa, é só cobrança, a gente mesmo se cobra, se pergunta onde é que a gente falhou [...]. (Sônia)

Nas falas das diretoras Lúcia e Sônia pode-se notar a presença da concomitância das duas formas de gestão em curso na Rede e suas implicações na vida laboral dessas trabalhadoras. Além das exigências burocráticas, as novas estratégias do gerencialismo alicerçadas no princípio do prazer e da mobilização do *eu* individual intensificam o desgaste, o cansaço, a sensação de incompetência e o medo.

As contradições entre as condições ideais de trabalho e as demandas delas oriundas e as condições reais dos locais onde esse trabalho se dá acabam gerando cobranças e desrespeitos que afetam a estrutura psíquica dessas mulheres. Ao não reconhecimento do esforço delas empregado ao trabalho somam-se outros elementos.

Os relatos a seguir (de Lúcia e Sônia), somados aos anteriores, nos permitem compreender o enredamento a que estão submetidas as diretoras da Rede Municipal de Ensino de São Paulo no exercício do seu trabalho, enredamento esse que envolve situações de autonomia, reconhecimento, medo, sofrimento e adoecimento.

É um absurdo. Eles (DRE, SME,) não conhecem o chão da escola, não sabem nada da nossa realidade. Parece que a gente não quer fazer nada, não quer trabalhar, isso deixa a gente doente porque a gente dedica a vida pra da tudo certo, pras coisas andarem, pra escola funcionar, mas ninguém vê, só reclamam, só cobram, a gente faz, faz, faz e nunca tá bom, nunca presta, se faz tá errada porque tomou a decisão sem consultar, se não faz tá errada porque não assumiu a responsabilidade que é de governabilidade do diretor. Quando a gente cai doente e se afasta, a gente fica angustiada porque se sente fracassada. Eu ando assim, um trapo humano. Sabe, eu me sinto mal por ficar doente. (Lúcia)

Ainda sobre adoecer e sentir-se culpada por isso, destacamos a fala da diretora Solange:

O médico me deu 15 dias de afastamento por depressão, eu disse pra ele que não ia ficar 15 dias, que não podia ficar 15 dias afastada. Tinha que fazer a mudança da diretoria da APM. Já pensou 15 dias afastada? Ele disse que se eu não parasse os 15 dias ia me internar. Você já imaginou a (*****)³ indo levar os documentos da APM pra eu assinar lá na Ala da psiquiatria do Servidor? (Risos). Eu peguei a atestado e não entrei com a licença. Não tinha como, isso pra mim é responsabilidade. Tem coisas que a gente tem que fazer e pronto, não tem jeito. Vai ver eu até tô melhor, tô conseguindo rir disso tudo, porque na maior parte dos dias eu não tenho forças pra nada, nem pra chorar... (Solange)

Antes de discutirmos as narrativas apresentadas é importante lembrar que estamos falando de um Sistema que possui 1.502 diretores escolares⁴ atuando nas Unidades Diretas e cerca de 2.560 nas Unidades parceiras⁵.

Segundo os dados Sinesp, 90,24% dos gestores da Rede afirmaram, em 2020, que sua saúde foi afetada negativamente nos últimos anos pelas condições de trabalho, pelo excesso de burocracia e pelo acúmulo de funções. Como resultado destas condições, 87% dos diretores disseram que acabam levando serviços para casa; 97% disseram que sofrem com a sobrecarga de funções;

3. Referindo-se a chefe de um determinado departamento.

4. Disponível em: <https://bit.ly/3FFAgmZ>. Acesso em: 20 abr. 2023.

5. Rede Parceira: Diretores(as) dos Centros de Educação Infantil Conveniados. Fonte: Sinesp, 2020.

89% se sentem angustiados e sofrem com a sensação de incapacidade e 78% dizem sentir medo, tristeza e uma imensa sensação de abandono.

Os gráficos 1 e 2 (Retratos da Rede, Sinesp, 2020) apresentam os sintomas e as respectivas doenças que têm acometido esses(as) trabalhadores(as).



Gráfico 2 - Adoecimentos



Stress (28%)	Hipertensão (10%)
Alegria (15%)	Depressão (11%)
Outro (13%)	LER/DORT (11%)
Gastrite (14%)	Diabete (3%)

Gráficos 1 e 2. Sintomas de adoecimento e Adoecimentos

Fonte: Sinesp, 2020.

Sensação de medo, incapacidade, angústia e de responsabilização refletem as características da lógica perversa da relação entre trabalho e capital na contemporaneidade. O modelo gerencialista solicita o indivíduo por inteiro, o “trabalho deve tornar-se o lugar da realização de si mesmo” (Gaujejac, 2020, p. 119) e quando isso não acontece, porque o jogo é esse, o que o alimenta é a sua impossibilidade de realização, a violência e a dominação psíquica se instauram.

A preocupação da diretora Solange em não se afastar 15 dias da escola, apesar da recomendação médica, por entender que sua presença na Unidade

Escolar era mais importante do que o cuidado da sua saúde, desvela a face, por vezes obscura, do processo de submissão livremente consentida.

A evocação da dimensão narcísica – um dos aspectos do gerencialismo – fomenta nos indivíduos a falsa ideia de onipotência, de personificação do poder, de um ‘eu’ que é capaz de resolver as coisas por si só. Entretanto, como nos diz Pagès (1987), todo jogo traz o risco de perder e de perder-se.

Ao mesmo tempo que estão submetidas a um controle externo, expresso pelo “outro” que cobra a realização de um trabalho de excelência, essas diretoras estão, também, atreladas a um controle interno que representa o processo de submissão livremente consentida. Tal processo provoca um efeito dilacerador no âmbito da dependência psíquica, que segundo Gaulejac (2020, p. 126-127), se apoia sobre os mesmos laços que os processos amorosos, dentre eles, o prazer e a angústia.

Nessa perspectiva, os conflitos que deveriam vir à tona pelo viés das lutas reivindicatórias acabam sendo colocados no nível psicológico em termos de segurança, de sofrimento psíquico, de esgotamento mental e de depressões nervosas.

O universo gerencialista transposto para a educação sob a alegação da necessidade de modernizar a gestão dos sistemas públicos de educação tem afetado tais sistemas em suas mais variadas dimensões. No âmbito das relações desse modelo de gestão com a mobilização psíquica e o consequente fomento dos processos de frustração e adoecimento dos(as) diretores(as) de escola da RME/SP o reconhecimento torna-se elemento central a ser considerado.

Em um contexto onde os indivíduos são expostos à exigência de nunca falharem, e de sempre darem o melhor de si, o que pode ser traduzido por prejudicar-se para alcançar os objetivos traçados, o desejo do sucesso e o medo do erro tornam-se cada vez mais exacerbados, exatamente em um momento, em que a realidade objetiva torna as possibilidades de sucesso cada vez mais distantes e os riscos de fracasso, cada vez maiores.

O contrato de trabalho consubstanciado sobre uma base psíquica narcísica se funda na perspectiva do reconhecimento e quando esse não se concretiza, o que emergem são ressentimentos, raiva, desconfiança, angústia e sofrimento.

Segundo Gaulejac (2020, p. 112), “a busca insatisfeita de reconhecimento é a expressão de uma necessidade de personalização diante de relações abstratas e quiméricas”. Tal necessidade nos remete, portanto, a outro elemento: o da constituição da identidade dos(as) diretores(as) da Rede.

Habermas (1989) destaca a centralidade do trabalho como categoria legítima tanto nos processos de identificação profissional quanto na vida social. Piolli (2010-2011) reforça tal centralidade, também, na esfera da constituição da imagem de si e na identificação pelos outros, destacando, portanto, seu

conteúdo simbólico. Para o autor é, exatamente nesse âmbito, que o descompasso entre o que se deseja e o que está instituído gera tensões, conflitos, sofrimento psíquico e conseqüentemente, adoecimento.

Nesse percurso, a autoimagem idealizada tende a ser substituída por uma identidade deteriorada (Goffmann, 1975) que fragiliza o indivíduo e vincula-se a uma autonomia controlada (Gaulejac, 2020), própria de um modelo de gestão que cada vez mais atribui maiores responsabilidades aos trabalhadores no que diz respeito ao cumprimento de metas e objetivos.

A autonomia aqui não é entendida como tomada de decisão ou escolhas de rotas, e sim, como o máximo de responsabilidade para executar o que lhe for demandado. Integra um jogo que faz o trabalhador interiorizar as normas e sentir-se permanentemente controlado.

O jogo com as regras da impressão de liberdade e independência. Uma vez imposta a regra, a autonomia é muito grande no quadro assim definido. Quanto mais inatingíveis os princípios, maior a autonomia [...]. A adesão aos objetivos é o ponto chave das relações no trabalho: a nossa liberdade é maior quando nos submetemos. Isso não é vivido como uma contradição propriamente dita, se bem que a alienação é proporcional à submissão. (Pagès *et al.*, 1987, p. 58)

Tomando como base o princípio dialético, entendemos o trabalho como uma categoria que tanto pode nos estruturar quanto, inversamente, pode nos desestruturar. Tal como assinala Dejours (2007), o trabalho agrega uma dupla dimensão e ambas levam ao sofrimento. Entretanto, a primeira dimensão nos faz sofrer pela carga individual do esforço empregado na sua realização, mas é libertadora. A segunda, contudo, corresponde à alienação e é caracterizado pelo trabalho patológico.

Em uma conjuntura como a atual, onde impera um Sistema que funciona por “meio da imposição de um padrão de relações sociais em todos os níveis da existência individual e coletiva”, onde o “Neoliberalismo produz uma nova subjetividade, uma subjetividade contábil, dedicada à própria exaustão” (Dardot; Laval, 2016b, p. 6 e 12), é possível compreender o processo em curso da Rede Municipal de Educação de São Paulo e seus efeitos no aumento desenfreado do adoecimento dos(as) seus/suas diretores(as).

Cabe reafirmar que a esse quadro de reorganização da gestão a partir do modelo gerencialista, soma-se não só a permanência como ao fortalecimento de processos de dominação burocrática. A combinação desses diferentes modelos não pode ser lida como o fruto de ações de cunho administrativo e sim, como o

resultado de decisões políticas, mediadas pelas relações entre o mundo do trabalho e a educação, expressando na cotidianidade escolar as mudanças estruturais impulsionadas pelas formas de organização material do capitalismo.

Referências

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do Trabalho**: Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 6. ed. São Paulo: Boitempo, 2002.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. A Reforma do Estado dos anos 90: Lógica e mecanismos de controle. **Lua Nova** – Revista de Cultura Política, São Paulo: CEDEC, n. 45, p. 49-96, 1998.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Editora Boitempo, 2016a.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. Neoliberalismo e subjetivação capitalista. **Revista O Olho da História**, n. 22, 2016b.

DEJOURS, Christophe. **A Loucura do Trabalho**: Estudo de Psicopatologia do Trabalho. 5. ed. São Paulo: Cortez/Oboré, 2007.

GAULEJAC, Vincent de. **Gestão como doença social**: ideologia, poder gerencialista e fragmentação social. São Paulo: Ideias e Letras, 2020.

GOFFMANN, Erwing. **Estigma**: Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

HABERMAS, Jürgen. Para uso pragmático, Ético e Moral da Razão prática. **Revista Estudos Avançados**, São Paulo: IEA-USP, 1989.

HELOANI, Roberto. **Modelos de Gestão e Educação**: gerencialismo e subjetividade. São Paulo: Cortez, 2018.

HELOANI, Roberto; USHIDA, Seiji. Psicodinâmica do trabalho, sociologia e identidade. *In*: MATIAS, Maria Cristina Moreno; ABIB, José Antônio Damásio (orgs.). **Sociedade em Transformação**: Estudo das relações entre trabalho, saúde e subjetividade. Londrina: Eduel, 2007, p. 181-204.

HUXLEY, Aldous. **O admirável Mundo Novo**. 5. ed. Porto Alegre: Editora Globo, 1946.

LIMA, Licínio. **A escola como organização educativa**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

- LIMA, Licínio C. Elementos de hiperburocratização da administração educacional. *In: LUCENA, C.; SILVA JUNIOR, JR. (orgs.). Trabalho e educação no século XXI: experiências internacionais.* São Paulo: Xamã, 2012, p. 129-158.
- LUKÁCS, György. **História e Consciência de classe:** estudos de dialética marxista. 2. ed. Rio de Janeiro: Porto/Elfos Publicações Escorpião, 1989.
- PAGÈS, Max *et al.* **O Poder das Organizações.** São Paulo: Atlas, 1987.
- PIOLLI, Evaldo. Gerencialismo e Hiperburocratização: As novas relações de poder e controle na escola. *In: PIOLLI, Evaldo; OLIVEIRA, Tatiana. Educação e Trabalho docente no Brasil: gerencialismo e mercantilização.* São Paulo: Fonte Editorial, 2019, p. 17-36.
- PIOLLI, Evaldo. Sofrimento e Reconhecimento: O papel do trabalho na constituição da identidade. **Revista USP**, São Paulo, n. 88, p. 172-182, 2010-2011.
- PISANESCHI, Lucilene S. C.; BAUER, Carlos; FREITAS, Viviane. Condições de Trabalho e adoecimento do diretor escolar que atua na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. *In: BAUER, Carlos et al. Sindicalismo e Associativismo dos Trabalhadores em Educação no Brasil, vol. 4.* Jundiaí: Paco, 2019, p. 233-248.
- RETRATOS DA REDE/Jornalista Responsável: José Bergamini, São Paulo: Sinesp, n. 12, 2020.
- WEBER, Max. **Economia e sociedade.** Brasília. Ed. UnB, 2004.

CAPÍTULO 2

A IMPORTÂNCIA DA FASE DO ASSOCIATIVISMO PARA O ESTUDO DA ORGANIZAÇÃO E DA AÇÃO COLETIVA DOCENTE

Danusa Mendes Almeida
Antônia Rozimar Machado e Rocha
Ivan Carlos Costa Martins

Introdução

Há uma tendência nas produções acadêmicas sobre a história do movimento docente que divide sua trajetória em duas fases: o associativismo e o sindicalismo.

A fase do associativismo corresponde às iniciativas que antecedem a segunda metade da década de 1970, momento no qual predominou um determinado modelo de organização e de práticas coletivas que, no magistério público, se consubstanciaram em torno de associações docentes. Esse período abrange a criação das primeiras entidades de professores das escolas públicas e ainda dos sindicatos de professores da rede particular de ensino, ambos fundados nos moldes da estrutura sindical instituída pelo governo de Getúlio Vargas (1930-1945).

Já a eclosão de movimentos grevistas liderados pelo magistério, no final da década de 1970, é considerada um marco da fase do sindicalismo por muitos estudos sobre a temática. Mesmo impedidos de se organizarem em sindicatos, em todo o país, professores da rede pública passaram a organizar paralisações e greves por meio de associações docentes tradicionais ou fundando movimentos paralelos. E essas mobilizações, por sua vez, tiveram como corolário a criação de organismos sindicais para representar a categoria, após a concessão desse direito garantido pela Carta Magna de 1988 (Almeida; Ferreira Júnior, 2015).

Nesse ínterim, o presente capítulo apresenta como escopo central analisar a contribuição das pesquisas sobre a fase do associativismo docente para a investigação da organização e da ação coletiva dos professores da educação básica. Os resultados aqui apresentados são parte de uma pesquisa mais ampla, intitulada “Associativismo docente cearense nos anos 1960: estudo sobre a organização e ação coletiva do magistério secundarista”, realizada no estágio pós-doutoral, em parceria com a linha de pesquisa Trabalho e Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal do Ceará (UFC).

Para investigar a organização e a ação coletiva do magistério secundarista cearense, a primeira etapa da investigação consistiu em um levantamento do “estado da questão”. De acordo com Nóbrega-Therrien e Therrien (2004, p. 3), essa metodologia tem como finalidade

[...] levar o pesquisador a registrar, a partir de um rigoroso levantamento bibliográfico, como se encontra o tema ou o objeto de sua investigação, dos objetivos da pesquisa, e, suma, da delimitação do problema específico de pesquisa.

A coleta de dados, ocorrida entre os meses de maio de 2022 e abril de 2023, foi realizada no site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes a partir dos seguintes descritores: sindicalismo docente, associativismo docente, sindicato docente e associação docente. O resultado dessa busca nos levou ao quantitativo de 34 (trinta e quatro) textos que apresentam como objeto de estudo o período do associativismo docente. Consideramos a amostra identificada relevante e representativa para a análise, ainda que as teses e as dissertações encontradas tenham sido condicionadas à escolha dos descritores, o que não descarta a possibilidade de outros estudos não terem sido localizados.

A análise do “estado da questão” não constitui tarefa fácil, pois, como argumentam Nóbrega-Therrien e Therrien (2004, p. 10, grifo dos autores),

a organização dos achados exige, portanto, competência e habilidade de elaboração de texto para que não resulte em um amontoado de informações que se assemelhem mais a uma *colcha de retalhos* denunciando a falta de uma autoria própria do texto e muitas vezes a não existência de elaboração deste.

É preciso, nesse tipo de trabalho, que o pesquisador tenha claro a “âncora” a partir da qual desenvolverá os argumentos na atividade qualitativa de análise do *corpus*. Nessa direção, o ponto de partida foi compreender o movimento que deu origem às pesquisas cujo objeto de estudo era investigar o movimento docente na fase do associativismo, tendo como ponto de chegada identificar a contribuição dessas produções para o estudo da organização e da ação coletiva docente. Podemos aqui resumir as argumentações, que direcionaram a análise apresentada, na forma dos seguintes questionamentos: “Qual o contexto que deu origem aos estudos sobre a organização e a ação coletiva docente na fase do associativismo? E quais perspectivas teórico-metodológicas predominam nessas investigações?”. Portanto, respondendo ao escopo central deste capí-

tulo: “Quais contribuições o estudo sobre a fase do associativismo traz para o campo da pesquisa na área do movimento docente?”.

Dessa maneira, seguindo esse propósito, articulamos a discussão em volta à temática do associativismo e à área dos programas de pós-graduação, de modo a percebermos o cenário que impulsionou esse campo de pesquisa. Em seguida, promovemos um debate acerca dos referenciais teórico-metodológicos que vêm fundamentando os trabalhos aqui analisados e, por fim, tecemos algumas considerações sobre as contribuições dessas produções para o debate acadêmico e científico na área.

1. Análise da produção acadêmica sobre a fase do associativismo docente

Com o fito de analisar minuciosamente as contribuições das pesquisas sobre a fase do associativismo docente, reunimos um *corpus* de análise que abrange um total de 34 textos – 20 dissertações e 14 teses. Como passo inicial, distribuímos os trabalhos de acordo com as áreas dos programas em que foram realizadas as pesquisas. Assim, identificamos a citação de 4 (quatro) áreas, a saber: Educação, História, História Social e História Social da Cultura. Consideramos pertinente esse dado, por entendermos haver uma relação entre o enfoque do Programa e a escolha do objeto de estudo e dos respectivos referenciais teórico-metodológicos adotados pelos pesquisadores, sendo esta informação auxiliar no momento da leitura e da análise dos textos.

Observamos que, no conjunto de textos, 28 (vinte e oito) resultaram de pesquisas desenvolvidas em programas de pós-graduação da área da Educação, o que também constitui característica dos estudos sobre a fase do sindicalismo docente (Gindin, 2009; Almeida; Ferreira Júnior, 2015). Entretanto, no caso específico das investigações sobre a fase do associativismo, dentre as 28 produções acadêmicas de Educação, 26 (vinte e seis) apresentam enfoque na linha de pesquisa em História da Educação Brasileira, com destaque para a “história da profissão docente”, cuja tese do pesquisador Antônio Nóvoa (1991) sobre o processo sócio-histórico da profissionalização do magistério, a respeito do caso português, exerceu bastante influência na produção nacional, conforme vemos adiante.

É importante assinalar que, desde a década de 1980 em Portugal e no Brasil, houve a influência de aportes teóricos da história cultural na área da história da educação. Ao procurar entender esse contexto e suas implicações para a pesquisa sobre a fase do associativismo docente, averiguamos que a partir da década de 80, no Brasil, houve no cenário acadêmico ações voltadas

a debater sobre a pesquisa na área da história da educação e a adoção de novos referenciais teórico-metodológicos.

Podemos destacar, no ano de 1984, a criação do *Grupo de Trabalho de História da Educação* (GT 2), na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd); em 1986, a fundação do *Grupo de Estudos e Pesquisa História, Sociedade e Educação no Brasil*, na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp); em 1999, o surgimento da *Sociedade Brasileira de História da Educação* (SBHE); por fim, mas não menos importante, em 2001, a criação da *Revista Brasileira de História da Educação* (Falcon, 2006). Para Capel e Dias (2016, p. 12),

todas essas iniciativas denotam o crescente interesse pela área, mas também a preocupação dos pesquisadores com os pressupostos teórico-metodológicos e suas inserções nas perspectivas propriamente historiográficas,

pois constituem ações voltadas a debater a adoção de novos referenciais teórico-metodológicos no campo da historiografia educacional.

Segundo Nunes e Carvalho (1993, p. 35), o GT 2 de História da Educação da ANPEd, desde 1986, passou a discutir a problemática da relação entre “historiografia educacional e fontes”. De acordo com os autores,

a problematização assumiu diversas formas desde questões relativas ao alargamento da concepção de fontes – na ênfase dada a suportes como, por exemplo, a fotografia – até questões relacionadas a procedimento de constituição das fontes em documentos e de delimitação da função documental destas. (Nunes; Carvalho, 1993, p. 35)

O alargamento da concepção de fontes em história da educação buscava a construção de uma “historiografia menos generalista e estereotipada” (Nunes; Carvalho, 1993, p. 8), e esse debate está atrelado à relação entre a nova história cultural e a história da educação, que remonta do interesse de marxistas e de seguidores da terceira geração da escola dos *Annales* pela dimensão cultural¹.

Trata-se, pois, de ressaltar que foi no contexto do diálogo acadêmico entre a historiografia educacional e as fontes de pesquisa e entre a história cultu-

1. Não está no escopo deste capítulo, analisar com profundidade os preceitos teórico-metodológicos e todas as implicações da contribuição da “História Nova”, a partir das categorias de análises elaboradas por autores como Roger Chartier, Michel de Certeau, Peter Buker, entre outros; e do “materialismo humanista” proposto por Edward Thompson, para as pesquisas na área da história da educação e, em particular, para o estudo do associativismo docente.

ral e a história da educação, que surgiu o interesse pelo estudo da organização e da ação coletiva docente na fase do associativismo, ao passo que houve um destaque para a análise do processo sócio-histórico da profissão docente. Esse é um dos principais pontos abordados neste capítulo, na análise das produções acadêmicas especificamente.

A história da profissão docente tem se consolidado como um amplo campo de pesquisa no âmbito da história da educação. É possível afirmar que o interesse por investigar essa temática, no Brasil, constituiu um dos fatores que impulsionou o estudo do associativismo docente, uma vez que 18 estudos do *corpus* aqui analisado abordam esta temática, com ênfase para a adoção da tese de Antônio Nóvoa (1991) como referencial.

Nóvoa (1991) trabalha com uma perspectiva sócio-histórica do processo de profissionalização docente, o qual apresenta como eixo estruturante a busca por um “estatuto social e econômico” e se organiza com base em quatro etapas, a saber: 1) o exercício da atividade docente em tempo integral; 2) a obtenção de uma licença oficial no bojo do processo de estatização do ensino; 3) o acesso a uma formação profissional na área do magistério; e 4) a participação em associações profissionais (Nóvoa, 1999). Vale ressaltar que esse processo não se dá de forma linear, visto que é permeado por lutas, tensões e recuos inerentes às dinâmicas sociais.

Nesse contexto, o autor atribui ao Estado, primeiro, um papel fundamental na homogeneização dos grupos que tinha o ensino como ocupação principal, considerando o caráter heterogêneo da categoria, que inclui diferenças quanto à formação, aos níveis de atuação, aos níveis salariais, entre outros.

Segundo, o Estado deve também atuar no estabelecimento de um aparato legal para legitimar o exercício da atividade docente, seja por meio de diploma ou de registro profissional. Tais fatores teriam contribuído para a profissionalização da docência, assim, o estudo do associativismo constitui uma “chave explicativa” para compreendermos o processo e a própria construção do campo educacional.

No Brasil, a maioria das produções acadêmicas sobre o fenômeno do associativismo nos séculos XIX e XX o investiga como parte do processo sócio-histórico da profissionalização do magistério. Essas produções demonstram a participação efetiva do professorado também na conformação do campo educacional, uma vez que as determinações voltadas ao exercício da docência foram estabelecidas em um cenário de disputa com o Estado no âmbito da elaboração de medidas na área da política educacional. Algumas experiências de organizações coletivas docentes investigadas mostram que estas desempenharam, a exemplo do caso português, “[...] um papel fulcral no desenvolvi-

mento de um espírito de corpo e na defesa do estatuto sócio-profissional dos professores” (Nóvoa, 1999, p. 51).

Desse modo, destacamos as dissertações de Vicentini (1997), Ribeiro (2003), Lemos (2006), Leon (2008), Oliveira (2011), Silva (2012), Araújo (2012) e Crisóstomo (2017), bem como as teses de Catani (1989), Lugli (2002), Cardoso (2011), Lemos (2011), Silva (2018) e Besen (2021), que utilizaram o modelo analítico de Nóvoa para investigar o fenômeno do associativismo, posto que, a despeito de seus diferentes objetos de estudos, são pesquisas que investigaram o fenômeno do associativismo no âmbito do processo de profissionalização docente.

Aqui abrimos um parêntese a respeito do conceito de associativismo, que vai além da organização coletiva em torno de uma entidade, ou seja, da associação. Em que pese o surgimento de inúmeras associações docentes, fundadas por professores públicos dos ensinos primário, secundário e técnico-profissional, a trajetória do associativismo não foi investigada apenas a partir da história de entidades docentes, pois também são consideradas práticas associativas a organização e a manifestação de professores por meio da imprensa periódica educacional, dos jornais, dos manifestos, das cartas, das conferências pedagógicas, entre outros. Logo, reproduzimos aqui uma passagem da tese de Daniel Lemos (2011, p. 4) em que o autor faz claramente essa referência ao argumentar que:

[...] ao estudar o associativismo docente, busquei não limitar meus estudos apenas a associações formais, com personalidade Jurídica, optei por trabalhar com um entendimento ampliado do associativismo, compreendendo também os movimentos como diferentes formas de atuação coletiva e organizada de professores. Dentro dessa definição se enquadram os jornais organizados por grupos de professores, os abaixo-assinados, manifestos, assim como agrupamentos de professores que organizados em torno de um tema específico não formalizaram junto ao Estado o registro da organização. (Lemos, 2011, p. 4)

De modo geral, a imprensa pedagógica e os jornais locais aparecem em alguns trabalhos como fontes primárias de pesquisa e em outros, constituem o próprio objeto de estudo. É o caso dos textos de Catani (1989), que investigou a *Revista de Ensino*, um impresso da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo (1902-1918); os de Ribeiro (2003; 2020) a respeito da *Revista Pedagogium*, imprensa oficial da Associação de Professores do Rio Grande do Norte (1920-1989); e os do recente trabalho defendido por Beschizza (2022), que investigou a *Revista Educando*, o periódico da Associação dos Professores Primários de Minas Gerais (1931).

A imprensa pedagógica como espaço e forma de organização do magistério também foi pesquisada por Nóvoa (1997), que destacou sua importância como fonte de pesquisas na área da história da educação. De acordo com Catani (1996, p. 116), no estudo de Nóvoa intitulado *A imprensa de educação e ensino – Repertório Analítico (séculos XIX e XX)*, o autor menciona que, nesses impressos, circulam

[...] informações sobre o trabalho docente, a organização dos sistemas de ensino, as lutas da categoria profissional do magistério, bem como os debates e polêmicas que incidem sobre aspectos dos saberes ou das práticas pedagógicas, tornam as mesmas uma instância privilegiada para a investigação dos modos de funcionamento do campo educacional. (Catani, 1996, p. 116)

Por meio de diversas fontes documentais que incluem cartas, estatutos, manifestos, além de impressos pedagógicos e jornais, é possível perceber traços característicos do associativismo docente como parte da luta do magistério em defesa do seu *status quo* e de sua contribuição para o processo de profissionalização. É importante salientar que essas fontes são parte significativa das experiências investigadas, ainda que sejam casos estaduais ou municipais, visto que refletem realidades vividas no âmbito da educação.

A exceção do trabalho de Lugli (2002), as dissertações e as teses que analisaram o associativismo como uma “chave explicativa” para pensar o processo de profissionalização são estudos de casos estaduais, quais sejam, os casos de São Paulo (Catani, 1989; Vicentini, 1997; Silva, 2004), Rio de Janeiro (Lemos, 2006; 2011; Silva, 2018), Minas Gerais (Oliveira, 2011), Santa Catarina (Crisóstomo, 2017; Besen, 2021) e Piauí (Araújo, 2012). Há também dois estudos referentes ao município de Pelotas (Leon, 2008; Cardoso, 2011). Não obstante, os dados dessas produções acadêmicas revelam semelhanças na trajetória da organização do magistério público primário e secundário.

Já os trabalhos de Lemos (2006; 2011) e Oliveira (2011), que investigaram o movimento associativo dos professores primários no Rio de Janeiro e em Minas Gerais, respectivamente, durante o período do século XIX, indicam similaridades entre ambas as experiências. As fontes analisadas mostram que os professores primários, ainda no período imperial, se organizaram de diferentes formas, como fundando entidades, divulgando manifestos, se posicionando por meio da imprensa, da organização de conferências pedagógicas, entre outras práticas. Algumas iniciativas, especialmente no caso da fundação de entidades docentes, poderiam exercer função semelhante a das sociedades mutuais, um aspecto comum do associativismo no século XIX que será abor-

dado adiante. Já no referido século, era de destaque reivindicações de caráter profissional e científico, cujas pautas estavam atreladas à busca por melhores condições de trabalho e de salário, e melhorias no campo da formação docente. Outrossim, é possível afirmar que nesse diálogo com o Poder Público se estabeleceu um campo de disputa, em que os professores se tornaram protagonistas, inclusive ocupando espaços em que o Estado brasileiro era ausente.

Dados sobre as experiências da primeira metade do século XX mostram que, na ausência do Estado brasileiro como provedor de políticas destinadas à área da educação, coube ao professorado promover iniciativas para melhorar seus vencimentos e suas condições de trabalho. Seja na promoção de seminários e congressos educacionais, seja criando impressos pedagógicos ou fundando entidades, os professores se movimentaram em prol da sua formação, na demarcação do seu campo profissional, disputando com o Poder Público o espaço de construção e a condução dos debates educacionais. Assim, é possível identificar tais aspectos mediante o estudo do associativismo docente no bojo do processo de profissionalização da categoria.

No que refere à relevância da tese de Nóvoa para o estudo do associativismo docente no Brasil, os estudos de casos têm dado ênfase a outras perspectivas, conforme a descoberta de fontes documentais que evidenciam as particularidades presentes na trajetória da profissionalização docente e os aspectos das experiências dos professores com outros atores políticos e sociais. É destaque também o trabalho de Santos (2021) sobre a Sociedade Propagadora da Instrução Pública – Spip (1872) e o Grêmio dos Professores Primários (1878), experiências associativas do período imperial, em Pernambuco, que não têm amparo na tese de Nóvoa, quando o autor analisa a criação das entidades supracitadas e as ações dos docentes filiados.

Santos (2021) utilizou-se da categoria “aristocracia do trabalho” desenvolvida por Eric Hobsbawm em seus estudos sobre o trabalho operário, para explicar o fenômeno associativo, no século XIX, no cenário pernambucano. O termo refere-se a uma

[...] “camada superior” de trabalhadores, os quais venciam melhores salários, melhor tratamento por parte dos empregadores, eram socialmente considerados mais “responsáveis” do que a “massa do proletariado” e, conseqüentemente, eram mais moderados politicamente. (Santos, 2021, p. 196)

As ações dos docentes filiados à SPIP e ao Grêmio, na concepção de Santos (2021), demonstram que a atuação de seus consórcios tinha o propósito

de demarcar uma posição superior, em relação aos demais professores, diante do Estado e da sociedade. Para o autor,

[...] a instalação de associações de trabalhadores do ofício docente, no Recife, teria ocorrido em função da emersão de uma ‘camada superior’ de docentes cuja finalidade foi a manutenção do seu *status* social. (Santos, 2021, p. 32)

O associativismo, nesse sentido, seria uma forma de demarcar a posição social de parte da categoria, no intuito da manutenção de alguns privilégios e não como um instrumento direcionado ao desenvolvimento de um “espírito de corpo” e à “defesa do estatuto sócio-profissional”.

Ao analisar as ações do Grêmio dos Professores Primários, a pesquisa de Santos discorda da análise de Nóvoa sob o seguinte argumento:

Discordamos da análise de Antônio Nóvoa (1991), que defendeu o associativismo como fenômeno capaz de conferir identidade aos docentes. Acreditamos que a publicação na revista do grêmio teve por objetivo a defesa do ensino normal promovida pelos próprios consócios da associação, os quais eram docentes tanto da Escola Normal Oficial, quanto da Escola Normal para Senhoras, a cargo da “propagadora”. Como formadores de docentes, defenderam sua posição aristocrática em relação aos demais docentes atuantes na província. (Santos, 2021, p. 228)

A abordagem apresentada pela pesquisa de Santos (2021) nos revela aspectos do associativismo docente, principalmente, no que se refere às diferenças inerentes à categoria docente, que, por sua vez, tem como um de seus traços característicos a heterogeneidade, “[...] que dizem respeito a seus salários, suas condições de trabalho, seu prestígio, suas oportunidades de promoção e outros bens e vantagens desejáveis” (Enguita, 1991, p. 42). Os dados analisados a respeito do movimento associativo, em Pernambuco, sugerem que o aparecimento das entidades pesquisadas caminhou na contramão das experiências voltadas à delimitação do campo profissional, uma vez que o surgimento do SPIP e do Grêmio dos Professores Primários teve como um de seus propósitos a garantia do “status social” de parcela da categoria.

Como já assinalado anteriormente, a “heterogeneidade da categoria docente” não foi um aspecto ignorado na análise de Nóvoa, mas esta foi analisada mais na perspectiva das diferenças no interior da categoria, tais como tipos de formação, nível de atuação no sistema de ensino, diferenças salariais, entre outras. Acreditamos, contudo, que a análise de Santos (2021), mais do que

se contrapor à tese de Nóvoa, revelou diferenças no âmbito do movimento docente do ponto de vista das experiências desses sujeitos com outros atores políticos e sociais, o que interferiu no seu processo de organização coletiva. É neste sentido, que o autor atribui o conceito de “aristocracia do trabalho” a uma parcela da categoria que mantinha maiores privilégios.

Parte das produções acadêmicas do nosso *corpus*, como os trabalhos de Cardoso (2011), Silva (2018) e Oliveira (2021) deram destaque às experiências dos professores, compreendendo-as não como um movimento isolado, porém enquanto parte de um contexto de organização dos trabalhadores, desde o Império, que possivelmente, em alguns casos, pode ter dialogado com estas organizações. Logo, tais estudos se fundamentam em algumas análises elaboradas sobre o fenômeno do associativismo no século XIX e XX, seja no movimento operário ou em outras categorias sociais.

Até os anos 1990, o fenômeno do associativismo, que inclui modelos de entidades com finalidades bastante variadas, tais como as de cunho beneficente, socorro mútuo, filantrópica, religiosa, profissional, entre outras, estava praticamente relegado ao esquecimento, uma vez que o maior interesse dos pesquisadores era pelas organizações de trabalhadores nos moldes sindicais, tal como ocorreu na trajetória da pesquisa do movimento docente.

Analisadas enquanto um fenômeno anterior ou contemporâneo ao sindicalismo, os modelos de associativismo têm sido pesquisados tanto por autores que exploram sua manifestação no âmbito das organizações operárias, quanto por aqueles que se interessam pelo fenômeno em sua dimensão mais ampla, o que privilegia a dimensão propriamente mutualista/previdenciária dessas organizações (Batalha, 2010). O estudo das sociedades beneficentes de auxílio mútuo ainda é o que obtém a maior atenção dos pesquisadores brasileiros, talvez em virtude de ter sido o modelo que mais predominou, dentre os que foram fundados no século XIX (Jesus, 2007). Entretanto, ao lado das mutuais, havia uma diversidade nos modelos de associações, desde as filantrópicas, passando pelas religiosas nos modelos de sociedade científica e de instrução, sendo múltiplas as experiências associativas naquele período, como também eram variados os tipos de membros fundadores dessas entidades, o que incluía a própria categoria de professores (Almeida; Ferreira Júnior, 2015).

Em geral, o caráter de resistência não parece ter sido um traço característico do movimento associativo do século XIX, pois há indícios de que o aparecimento de associações de resistência, em especial no movimento operário, tenha ocorrido apenas no início do século XX (Batalha, 1999). Algumas análises sobre o movimento sindical brasileiro trabalharam com a concepção de que o mutualismo representaria uma fase embrionária do sindicalismo,

ideia veementemente refutada pelos estudos sobre o associativismo a partir da década de 1990, que também situam as práticas mutualistas no âmbito do desenvolvimento do capitalismo no Brasil e lhe atribui um importante papel na formação da consciência de classe dos trabalhadores. Nessa perspectiva, parece ser mais viável analisar a trajetória do associativismo e do sindicalismo como processos de rupturas e continuidades, considerando que o associativismo ainda constitui um modelo de organização na sociedade atual.

No caso dos estudos sobre a classe operária, no Brasil, tanto na área da historiografia quanto na sociologia, abriu-se um leque de pesquisas que, ao contestar o “caráter unitário” da classe operária, passaram a dar visibilidades a diferentes experiências culturais do operariado, destacando aspectos relacionados à religião, ao gênero, entre outros, e consideraram que os elementos desagregadores e agregadores coexistem no interior da classe operária. Esses trabalhos têm como um de seus referenciais teórico-metodológicos o autor Edward Thompson (1987), que, embora marxista, não considera somente os condicionantes econômicos e introduz a categoria “experiência”, articulando-a à “cultura” para analisar a consciência de classe e as categorias conceituais que têm ajudado a entender o fenômeno do associativismo no Brasil.

Nessa direção, reforça-se a ideia de rompimento com a concepção do associativismo como fase embrionária do sindicalismo docente, visto que dados dos estudos de casos já publicados revelam que houve um diálogo entre as organizações de professores e outros movimentos, inclusive o de trabalhadores operários, um elemento que precisa ser mais explorado pela pesquisa sobre o movimento docente nos períodos diversos da história.

A aproximação entre o associativismo docente com a classe operária e com os debates propostos pelos trabalhadores, entre os anos de 1900 e 1937 na cidade do Rio de Janeiro, foi investigada por Silva (2018) em sua tese intitulada “Operários do pensamento: trajetórias, sociabilidades e experiências de organização docente de homens e mulheres no Rio de Janeiro”, cujo objetivo era “[...] analisar as experiências de organização docente, partindo da hipótese de que houve, no período tratado, uma articulação” (Silva, 2018, p. 14) desses professores com os enfrentamentos impostos à classe trabalhadora naquele momento. Nesse ínterim, o trabalho de Silva (2018, p. 14) conclui que:

[...] a rede de sociabilidade tecida no espaço da cidade criou laços e aproximações entre intelectuais, professores, trabalhadores e militantes que transitavam nesses espaços e via nas associações em geral um *lôcus* privilegiado para atuarem sob a égide de diferentes ideologias. Não por acaso, encontramos discursos de professores conclamando a se reco-

nhecerem “operários do pensamento”. Estratégia de convencimento? Talvez, mas também se pode considerar que as pautas e demandas surgidas exigiam um diálogo mais amplo com outras organizações.

De modo semelhante, a tese de Oliveira (2021, p. 11) – “Ingerência política e trabalho docente: o processo de organização do magistério público primário em Minas Gerais (1889-1918)” –, embora tenha como escopo central da pesquisa investigar “a atuação dos chefes políticos no processo de organização do magistério público primário em Minas Gerais nas primeiras décadas da República”, parte do entendimento de que o associativismo docente não operou de forma isolada dos demais movimentos de organização da classe trabalhadora. Segundo a análise de Oliveira (2021, p. 232),

a criação das associações de professores em Minas Gerais não foi uma ação isolada, mas ocorreu em um contexto mais amplo de ascensão das associações operárias em curso no Brasil desde fins do século XIX.

À vista das considerações até aqui apresentadas, que contribuições podemos identificar nestes trabalhos que pesquisam a fase do associativismo para o estudo da organização e da ação coletiva docente?

Algumas considerações finais

O estudo sobre a fase do associativismo tem se revelado fundamental para estabelecer enfoques que investiguem as experiências associativas sem apresentar como modelo o movimento sindical. O avanço da pesquisa na área da profissão docente, decerto, deu visibilidade ao estudo das organizações do magistério na fase do associativismo e ocupa um lugar de destaque no campo das produções acadêmicas. Esta perspectiva tem nos ajudado a pensar sobre a importância das experiências associativas para a organização e a ação coletiva docente, por exemplo, no seu papel na trajetória da profissionalização do magistério e na condução da política educação, que ainda constitui o foco maior dos pesquisadores. Consideramos que essa abordagem tem revelado elementos cruciais à discussão acerca da história da educação brasileira e da profissão docente, mas também, das políticas públicas na área educacional, uma vez que, como bem já salientaram Vicentini e Lugli (2009), a trajetória do associativismo docente se confunde com a construção do campo da educação brasileira.

Não obstante aos avanços na produção acadêmica na área, o estudo sobre a fase do associativismo docente ainda carece de investigações, pois há elemen-

tos que necessitam ser desvelados. Notamos que pouco se tem investigado a relação das organizações de professores com outros movimentos sociais, inclusive de trabalhadores, aspecto já evidenciado em alguns estudos, porém ainda pouco explorado. As produções acadêmicas, em seu conjunto, não têm dado destaque a esta dimensão, privilegiando na análise do associativismo a história das associações docentes e seu papel na profissionalização do magistério.

Compreendemos que o conjunto desses estudos, ainda que haja diferenças nos enfoques teórico-metodológicos, contribuíram para o rompimento da tendência de pensar as experiências do movimento docente, anteriores a 1978, como “pré-história” do movimento sindical.

Desse modo, destacamos a riqueza das fontes documentais apresentadas nas produções acadêmicas, visto que parte do nosso *corpus* demonstra que os professores não estiveram alheios e à margem das questões debatidas em seu tempo, sendo sujeitos partícipes de uma rede de sociabilidade que transpõe os espaços da profissão docente, o que significa dizer que, no decorrer da construção de uma identidade coletiva, há outras relações que perpassam esse processo.

Finalizamos essa etapa de análise com duas constatações que nos parecem bastante pertinentes. A primeira, é que precisamos avançar em estudos sobre o século XIX, haja vista a existência de poucos trabalhos que abordam este período; e, em segundo, mas não menos importante, explorar as relações do movimento docente enquanto parte de um contexto de organização dos trabalhadores e seu diálogo com outros movimentos da sociedade civil, em cada período investigado. Portanto, entendemos ser esta também uma “chave explicativa” para compreendermos o surgimento de experiências de organizações e de ação coletiva docente.

Referências

ALMEIDA, Danusa Mendes; FERREIRA JÚNIOR, Amarílio. As pesquisas sobre o associativismo docente no Brasil: o que dizem as produções acadêmicas? *In*: BAUER, Carlos *et al.* (orgs.). **Sindicalismo e Associativismo dos Trabalhadores em Educação no Brasil**: com escritos sobre os Estados Unidos da América, Inglaterra, México e Portugal, v. 2. Jundiá: Paco Editorial, 2015, p. 77-89.

ARAÚJO, Romildo de Castro. **A constituição do corpo docente no ensino secundário no Piauí (1942-1982)**. 2012. 193f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Piauí.

BATALHA, Claudio Henrique de Moraes. Relançando o debate sobre o mutualismo no Brasil: as relações entre corporações, irmandades, sociedades mutualistas de traba-

lhadores e sindicatos à luz da produção recente. **Revista Mundos do Trabalho**, v. 2, n. 4, p. 12-22, 2010.

BATALHA, Claudio Henrique de Moraes. Sociedades de trabalhadores no Rio de Janeiro do século XIX: algumas reflexões em torno da formação da classe operária. Sociedades operárias e mutualismo. **Cadernos AEL**, Campinas: Unicamp/IFCH, v. 6, n. 10/11, p. 41-66, 1999.

BESCHIZZA, Rafaela Magalhães França. **Revista Educando**: uma estratégia de formação da Associação dos(das) Professores(as) Primários de Minas Gerais (1940-1945). 2022. 203f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo.

BESEN, Danielly Samara. **Os deslembados e seus apelos**: uma história da profissão docente pelo viés do associativismo (Santa Catarina/Brasil – final do século XIX e início do século XX). 2021. 223f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis.

CAPEL, Heloisa Selma Fernandes; DIAS, Ana Raquel Costa. Estudos culturais e história da educação: trajetórias e confluências. **Aedos**, v. 8, n. 18, p. 7-25, 2016.

CARDOSO, Sérgio Ricardo Pereira. **Associação Sul-Riograndense de Professores**: um nicho de desenvolvimento da consciência de classe docente em Pelotas (1929-1979). 2011. 269f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

CATANI, Denise Bárbara. A imprensa periódica educacional: as revistas de ensino e o estudo do campo educacional. **Educação e Filosofia**, v. 10, n. 20, p. 115-130, 1996.

CATANI, Denise Bárbara. **Educadores à meia-luz**: um estudo sobre a Revista de Ensino da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo (1902-1919). 1989. 392f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo.

CRISÓSTOMO, Elayne Lins. **Um estudo histórico sobre a Associação Catarinense de Professores criada em 1952**. 2017. 145f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

ENGUITA, Mariano Fernández. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Revista Teoria & Educação** (Dossiê interpretando o trabalho docente), Porto Alegre: Editora Pannonica, n. 4, p. 41-61, 1991.

FALCON, Francisco José Calazans. História da Cultura e História da Educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, p. 328-375, 2006.

GINDIN, Júlian José. Os estudos sobre sindicalismo docente na América Latina e no Brasil. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL PARA DISCUSSÕES DE PESQUI-

SAS: ASSOCIAÇÕES E SINDICATOS DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO, 2009, Rio de Janeiro. **Anais** [...] Rio de Janeiro, 2009. 1 CD-ROM.

JESUS, Ronaldo Pereira de. Associativismo no Brasil do século XIX: repertório crítico dos registros de sociedades no Conselho de Estado (1860-1889). **Locus**: Revista de História, Juiz de Fora, v. 13, n. 1, p. 144-170, 2007.

LEMOS, Daniel Cavalcante de Albuquerque. **O discurso da ordem**: a constituição do campo docente na Corte Imperial. 2006. 211f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

LEMOS, Daniel Cavalcante de Albuquerque. **Professores em movimento**: a emergência do associativismo docente na Corte Imperial. 2011. 219f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

LEON, Adriana Duarte. **A profissão docente na cidade de Pelotas**: Associação Sul Rio-Grandense de Professores e Associação Católica de Professores (décadas de 1930-1940). 2008. 116f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

LUGLI, Rosário Silvana Genta. **O trabalho docente no Brasil**: o discurso dos Centros Regionais de Pesquisa Educacional e das entidades representativas do magistério (1950-1971). 2002. 219f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo.

NÓBREGA-THERRIEN, Silvia Maria; THERRIEN, Jacques. Trabalhos Científicos e o Estado da Questão: reflexões teórico-metodológicas. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 15, n. 30, p. 5-16, 2004.

NÓVOA, Antônio. O processo histórico de profissionalização do professorado. *In*: NÓVOA, Antonio. **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1999, p. 15-21. (Coleção Ciências da Educação).

NÓVOA, Antônio (org.). **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

NÓVOA, Antônio. Para o estudo sócio-histórico. **Revista Teoria & Educação** (Dossiê interpretando o trabalho docente), Porto Alegre: Editora Pannonica, n. 4, p. 109-139, 1991.

NUNES, Clarice; CARVALHO, Marta Maria Carvalho de. Historiografia da educação e fontes. **Cadernos ANPED**, Porto Alegre, n. 5, p. 7-64, 1993.

OLIVEIRA, Eliana de. **Ingerência política e trabalho docente**: o processo de organização do magistério público primário em Minas Gerais (1889-1918). 2021. 278f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

OLIVEIRA, Eliana de. **O processo de produção da profissão docente: profissionalização, prática pedagógica e associativismo de professores públicos primários em Minas Gerais (1871-1911)**. 2011. 159f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

RIBEIRO, Marlene Fernandes. **Revista Pedagogium: A Associação de Professores em ação pelo projeto educativo da Escola Nova no RN (1920-1932)**. 2020. 207f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

RIBEIRO, Marlene Fernandes. **Revista Pedagogium: um olhar sobre a educação no Rio Grande do Norte**. 2003. 147f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

SANTOS, Yan Soares. **Associativismo e docência no Recife: estratégia de atuação sociopolítica de trabalhadores docentes entre os anos de 1872-1915**. 2021. 293f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

SILVA, Ilíada Pires. **A Associação Beneficente do Professorado Público do Estado de São Paulo e a construção de uma identidade socioprofissional docente (1901-1910)**. 2004. 316f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo.

SILVA, Marcelo Gomes da. **“Operários do pensamento”**: trajetórias, sociabilidades e experiências de organização docente de homens e mulheres no Rio de Janeiro (1900-1937). 2018. 304f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói.

SILVA, Marcelo Gomes da. **“Por meio da resistência”**: processo de profissionalização docente no Manifesto “ao professorado de Minas” (1900). 2012. 133f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

THOMPSON, Edward Palmer. **A formação da classe operária inglesa, v. 1**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

VICENTINI, Paula Perin. **Um estudo sobre o CPP (Centro do Professorado Paulista): profissão docente e organização do magistério (1930-1964)**. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo.

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosário Silvana Genta. **História da profissão docente no Brasil: representações em disputas**. São Paulo: Cortez, 2009.

CAPÍTULO 3

A MERCANTILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E AS AÇÕES DE RESISTÊNCIA A PARTIR DO SINDICATO DOS PROFESSORES NA UFMG

Aryanne Martins Oliveira
Savana Diniz Gomes Melo

Introdução

As discussões contidas neste texto têm o objetivo de identificar como a temática da mercantilização da educação superior é tratada na literatura da área e no âmbito do Sindicato dos Professores da Universidade Federal de Minas Gerais no período de 2010 a 2022. Apresentam-se algumas categorias de análise que embasaram a pesquisa de doutoramento¹ que originou tal trabalho, a saber: mercantilização e resistência. Ambas são entendidas à luz das formulações de Karl Marx sobre a mercadoria e a luta de classes. A teoria explicativa de João Bernardo também auxilia a esclarecer as categorias luta e resistência. A metodologia do estudo consistiu em uma pesquisa documental em publicações do Sindicato dos Professores de Universidades Federais de Belo Horizonte, Montes Claros e Ouro Branco (APUBH), a fim de identificar como a temática da mercantilização apareceu no período pesquisado.

O texto está estruturado em quatro partes, além desta introdução e das considerações finais, sendo as três primeiras fundadas em revisão de literatura e a quarta em pesquisa documental. A primeira parte aborda a reforma do aparelho do Estado brasileiro, ocorrida na década de 1990 e sua relação com a mercantilização da educação superior. A segunda apresenta a reforma da educação superior anunciada na reestruturação do Estado brasileiro e realizada no governo Lula. A terceira consiste na apresentação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e do sindicato que representa os professores desta

1. Este texto parte de estudos teóricos e empíricos iniciais da pesquisa de doutoramento em curso, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Tal pesquisa é vinculada a uma investigação coletiva do Grupo de Pesquisa Ação Univesitátis, iniciada em 2018 com financiamento da Fundação de Amparo à pesquisa do Estado de Minas Gerais (Fapemig), intitulada “Remuneração Docente na Educação Básica e na Educação Superior Pública em quatro estados brasileiros: Acre, Maranhão, Minas Gerais e Rio de Janeiro (2000-2018)”, Fapemig – Edital n. 001/2018 (Demanda Universal).

instituição. Compreende-se, a partir do referencial adotado, que a entidade se configura como o organismo de representação coletiva dos trabalhadores docentes. Por fim, a quarta parte apresenta e analisa o tratamento realizado pelo APUBH acerca do processo de mercantilização da educação superior.

1. A reforma do Estado brasileiro e as bases da mercantilização na educação superior

O termo mercantilização deriva da ação de fazer com que algo seja comercializado; transformar (alguma coisa) em mercadoria. Antes de discutir esse processo é preciso entender o que é a mercadoria. Marx (2013, p. 113) define que “a mercadoria é, antes de tudo, um objeto externo, uma coisa que, por meio das suas propriedades, satisfaz necessidades humanas de um tipo qualquer”.

Marx, em suas análises, aponta para o caráter perverso do sistema capitalista, no qual absolutamente tudo pode ser transformado em mercadoria. Porém, há uma questão determinante para que uma ‘coisa’ ou um produto do trabalho se torne mercadoria: “é preciso que o produto, por meio da troca, seja transferido a outrem, a quem vai servir como valor de uso” (Marx, 2013, p. 119). A mercadoria, portanto, não precisa ter valor de uso ao seu possuidor, mas necessariamente precisa ser útil aos que irão “consumi-la”, pois somente assim lhe é atribuído valor de troca. E é a partir dessa relação de troca de mercadoria que Marx (2008; 2013) fundamenta a teoria explicativa da “metamorfose das mercadorias” em dinheiro. Tal teoria dá embasamento para compreender o porquê, em momentos de crise do sistema capitalista, as atividades de caráter estatal apresentam-se como alternativas com alto potencial de lucratividade, visto que elas possuem um alto valor de uso.

A mercantilização da educação superior foi alvo de vários estudos. Evidencia-se, inicialmente, a análise de Frigotto (2009) sobre o processo de mercantilização das atividades do Estado na atualidade, pois explicita alguns elementos que auxiliam na apreensão do tema. Para o autor, a mercantilização é a transformação de um “direito social e individual” em um serviço, uma mercadoria, passível de ser comercializado e de gerar lucros. E essa transformação, conforme indica o autor, ocorre com o aval do Estado, que renuncia a seu suposto dever de garantir tais direitos sociais a todos e transfere essa responsabilidade ao mercado, a fim de fomentar o aumento das taxas de lucro de seus setores.

Outra obra que se destaca é de Silva Júnior e Sguissardi (2020), visto que auxilia a compreender como o fenômeno da mercantilização da educação superior está associado à reforma do aparelho do Estado brasileiro. Os autores apontaram a mercantilização como uma tendência, a partir das reformas

ocorridas na década de 1990, e demonstraram como a reconfiguração das instituições de ensino corroboraram essa tendência.

É ampla a literatura que retrata como a reestruturação do Estado brasileiro, desencadeada por um processo de reestruturação do capital em escala mundial, foi fator decisivo para que a educação superior servisse aos interesses mercantis. Silva Júnior e Sguissardi (2000), em outra de suas obras conjuntas, inserem-se nesse tipo e análise e afirmam que as transformações na educação superior “têm como pano de fundo as mudanças na produção e expansão do capital, onde de fato se efetivam as redefinições das esferas pública e privada [...]” (Silva Júnior; Sguissardi, 2000, p. 104).

Mancebo (2018), por sua vez, ao discutir a flexibilização das relações contratuais do trabalho docente de instituições de educação superior, sob o prisma da mercantilização, reafirma que todo reordenamento do aparelho estatal introduziu nas instituições públicas uma forma de mercantilização do trabalho docente, tornando a gestão das universidades cada vez mais parecida com a de uma empresa. Pode-se constatar, a partir dos estudos já realizados, que a mercantilização da educação superior de fato caracteriza-se como um processo que se aprofunda conforme a necessidade do sistema capitalista.

Alguns marcos basilares do processo de mercantilização da educação superior no Brasil, entre tantos, devem ser destacados antes de se adentrar a temática central deste trabalho. São eles: a Reforma do Estado, iniciada no governo Cardoso, e a Reforma da Educação Superior, do governo Lula.

A Reforma do Aparelho do Estado², iniciada em 1995, inaugurou um novo processo de transformação das atividades do Estado e, em seu interior, das universidades estatais. Para Sguissardi e Silva Júnior (2020), a reforma da educação superior brasileira foi produzida essencialmente em duas frentes, sendo uma delas através do Plano Diretor da Reforma do Estado, que evidenciou de maneira mais explícita a transformação do ‘público’ em ‘privado’. A outra frente apontada pelos autores foi o próprio Ministério da Educação, que propunha, de maneira “dissimulada”, através de “medidas menos incisivas ou parcialmente negociadas”, o viés privatista desse nível de ensino.

Nesse processo, um fator apontado por Silva Júnior e Sguissardi (2013) refere-se ao aumento de investimento estrangeiro direto (IED), resultado do conjunto de reformas ocorridas na década de 1990, o que permitiu o acesso ao capital multinacional nos setores de atividade e ao crédito das agências oficiais de fomento, incentivos e subsídios governamentais. Segundo os autores, esses investimentos guardam relação direta com a reordenação da educação supe-

2. Para aprofundar sobre a reforma, ver: Santos, Luiz Alberto dos. *Reforma Administrativa no contexto da democracia*: a PEC n. 173/95 e sua adequação ao Estado brasileiro. Brasília: DIAP, 1997.

rior no país, pois foi nesse contexto que o setor foi orientado para atender às demandas pela valorização do capital. Tais questões são apontadas como fator determinante para a consolidação da reestruturação do Estado brasileiro, operada desde a década de 1990 e efetuada por todos os governos que sucederam a Fernando Henrique Cardoso (1994-2001).

2. A reforma da educação superior

A chamada reforma da educação superior, já anunciada nas reformas estruturais ocorridas desde a década de 1990, ganha contorno mais expressivo a partir da Conferência Mundial sobre a Educação Superior, realizada em Paris em 1998. Damasceno (2021) descreve esse processo e destaca que foi nesta conferência que a Unesco elencou ações prioritárias no plano nacional com o fim de criar marcos legislativo, político e financeiro que apontassem para um processo de reforma da educação superior acompanhado de política de ampliação do número de vagas.

Contudo, foi no governo Lula (2002-2010), que a reforma da educação superior se efetivou. Primeiramente por meio do Decreto de 20 de outubro de 2003 e, posteriormente, para evitar as resistências, por meio de um conjunto de medidas que incluíam iniciativas para o ensino superior público e privado. Tal decreto instituiu o Grupo de Trabalho Interministerial (GTI), responsável por realizar uma análise da educação superior no país e propor um plano com medidas que visassem à reestruturação, ao desenvolvimento e à democratização das Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes).

Otranto (2006) procedeu uma análise do relatório produzido pelo GTI que descreveu uma crise na educação superior, tanto no setor público quanto no privado e propôs duas medidas que “solucionassem” a crise identificada: a primeira seria mediante um programa emergencial de apoio ao ensino superior, especialmente destinado às universidades federais; a segunda, uma reforma universitária mais profunda, que estaria balizada em cinco ações: reposição do quadro docente; ampliação de vagas para estudantes; autonomia universitária; educação a distância; financiamento. A autora concluiu que a reforma da educação superior brasileira teve seus princípios, seus fundamentos e suas diretrizes traçados pelo GTI, mas esse grupo destacou-se por seguir à risca as orientações dos organismos internacionais.

Desse modo, a reforma da educação superior foi conformada por meio de diversas medidas implantadas pelo governo de Lula. Vários programas foram lançados seguindo as ações propostas pelo GTI, com destaque para a criação do Programa Universidade para Todos (Prouni), em 2004, e a ampliação do Fundo

de Financiamento Estudantil (Fies), em 2010, que, sob a justificativa de ampliação das vagas no ensino superior, também socorreu a crise do sistema privado. Sobre essa questão, Sguissardi (2015, p. 871), ao analisar o período de expansão/acesso da educação superior no período de 2002 a 2012, principalmente através da oferta por meio de programas como o Fies e o Prouni, afirma que estavam “sendo gradativa e celeremente anuladas as fronteiras entre o público e o privado/mercantil na ES de graduação”. A afirmação foi feita após o autor analisar os marcos históricos/legais que permitiram que a educação superior no Brasil criasse imbricações com o setor mercantil, de forma quase fisiológica.

Na linha de cristalização da reforma do Estado, a abertura de capital na bolsa de valores, em 2007, das quatro primeiras empresas educacionais (Anhanguera, Estácio de Sá, Kroton e Sociedade Educacional Brasileira) coroou o processo no setor privado. Segundo Chaves (2010), essa abertura contribuiu para o aumento do capital dessas empresas e para a oligopolização do setor, uma vez que as grandes empresas compraram as instituições menores espalhadas pelo território brasileiro. A autora chama a atenção para o fato de o investimento de capital financeiro internacional no setor educacional possuir potencial de alta lucratividade, fato comprovado pelo faturamento das referidas empresas. Esse processo representa maior exploração dos trabalhadores desses grupos, a exemplo da Kroton³, que figurou entre as 250 empresas mais exploradoras, ocupando a 157ª posição no ranking produzido pelo Instituto Latino-Americano de Estudos Socioeconômicos (Ilaese), em 2019. O lucro dessas empresas advém, também, de um processo de exploração dos seus trabalhadores.

Na esfera pública, foi implantado, em 2007, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), que mudou a concepção de universidade e estabeleceu um novo paradigma para o ensino superior. Em essência, o Reuni modificou o conceito de universidade pública, ressignificou suas funções sociais e alterou a estrutura dos cursos de graduação e o trabalho docente desenvolvido nas universidades federais.

Silva Júnior e Sguissardi (2013) apontam que, nas universidades públicas, dois movimentos que se destacaram: o primeiro orientado pela massificação da certificação por meio de programas de alta capacidade de mudança institucional, como o Reuni e a UAB, e o segundo movimento de reformulação/reordenamento da Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (Capes) e do Centro Nacional de Pesquisas (CNPq). De acordo com os

3. Em outubro de 2019, a Kroton passou por uma reestruturação e passou a se chamar Cogna Educação. A mudança de nomenclatura da empresa foi orientada pela divisão da sua atuação em quatro áreas: educação superior; oferta de cursos de línguas e educação básica; serviços de gestão para escolas e produção de material didático; e gestão para o ensino superior.

autores, esse segundo movimento permitiu que as agências responsáveis pelo fomento das pesquisas nas instituições fossem orientadas para

a valorização do capital, priorizando projetos de inovação para o desenvolvimento de novas tecnologias que agregassem valor aos produtos e processos e beneficiassem, desta maneira, os interesses econômicos privados. (Silva Júnior; Sguissardi, 2013, p. 128)

Como se pode verificar a partir da literatura revisada, a reforma da educação superior no Brasil foi orientada a partir de um ajuste estrutural, estando no conjunto das reformas do Estado brasileiro, e corroborou a mercantilização na educação superior no Brasil. A particularidade é que esta mercantilização apresenta dupla face: de um lado, a das instituições genuinamente privadas, que recebem cada vez mais financiamento público e operam atualmente em grandes conglomerados regidos pelo capital estrangeiro; de outro, a das instituições públicas, que têm sua natureza reformada a fim de responder às demandas do mercado.

Segundo Silva Júnior e Sguissardi (2013), o Estado retirou-se das universidades públicas e deixou uma lacuna a ser ocupada pela iniciativa privada/capital. Os autores definem a mercantilização da educação superior pública como um processo estrutural. Ou seja, o que caracteriza esse fenômeno é um conjunto de ações que se apresentam ora de forma concomitante, ora separadamente, mas todas coordenadas e orientadas pelos organismos internacionais.

3. A UFMG e o sindicato que representa os professores da instituição

Conforme dados divulgados pela UFMG em 2021⁴, a instituição apresentava comunidade acadêmica com mais de 50 mil pessoas, sendo 33.956 alunos de graduação e 10.716 de mestrado e doutorado. Os docentes somavam 3.203 e 4.214 servidores técnico-administrativos. A universidade oferta 91 cursos de graduação e mais de 150 cursos de mestrado e doutorado.

A UFMG integra hoje um grupo seletivo de universidades, juntamente com a Universidade de São Paulo (USP), a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), que se apresentam como de excelência. Dos seus 90 programas de pós-graduação, 65,5% receberam conceitos 5, 6 e 7 da Capes, considerados de excelência. Ressalte-se

4. Disponível em: <https://bit.ly/3PHW992>. Acesso em: 4 maio 2023.

que a questão da avaliação da Capes guarda estreita relação com as exigências de produção e valoração do capital dessa agência, como mencionado anteriormente.

Segundo Silva Júnior (2017), a UFMG representa uma das instituições federais de educação superior mais avançadas, tendo função estratégica na educação superior estatal pública no país. Dessa forma, é possível identificar nessa instituição uma espécie de “laboratório” no qual medidas pioneiras são “testadas” para posterior aplicação nas demais universidades do país, otimizando nacionalmente o processo de mercantilização do ensino público.

O pioneirismo da UFMG no campo das reformas remonta ao final da década de 1960, quando a instituição propôs, em 1967, uma reforma interna que serviria como piloto da reforma universitária de 1968. Vale lembrar que essa reforma reestruturou todas as universidades do país na época.

Outro exemplo que revela como a UFMG tem destacada importância nesta discussão sobre a mercantilização do ensino superior é a institucionalização das parcerias público-privadas, através da criação do Parque Tecnológico de Belo Horizonte (BH-Tec), em 2006. O parque institucionalizou a parceria da universidade com o Governo do Estado de Minas Gerais, a Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas de Minas Gerais (Sebrae) e a Federação das Indústrias de Minas Gerais (FIEMG). Conforme descrição própria, o BH-Tec foi planejado por um “grupo de acadêmicos da UFMG” e hoje é considerado uma sociedade de empresas e centros de pesquisa e desenvolvimento que investigam e produzem novas tecnologias. A função do parque tecnológico é realizar o intermédio entre o conhecimento científico gerado na Universidade e sua aplicação produtiva pelo setor empresarial.

O pioneirismo da UFMG também se deu em relação à organização dos trabalhadores. A então Associação dos Professores Universitários de Belo Horizonte (APUBH)⁵, que foi fundada em 1977, participou da fundação da Andes-SN e tornou-se seção sindical em 1991. Com sede em Belo Horizonte, o APUBH representa hoje os docentes da UFMG (tanto de Belo Horizonte quanto do campus de Montes Claros) e de um campus da Universidade Federal de São João Del Rei, na Cidade de Ouro Branco. Desde 2004, o APUBH rompe com Andes-SN, e, em 2007, promoveu uma assembleia que aprovou a desvinculação formal do sindicato nacional.

Tal ruptura foi impulsionada por um movimento no interior do Andes-SN orientado pelo Governo Federal que, composto por representantes dos docentes de outras 14 Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes), promo-

5. À época, a associação representava os docentes da UFMG, da Universidade Católica de Minas Gerais (UCMG) e da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Belo Horizonte (Fafi-BH).

veu a fundação do Fórum Nacional dos Professores das Instituições Federais de Ensino Superior (Proifes). Segundo Moreira (2020, p. 133), o Proifes foi a expressão, no caso das IFES, de uma prática do governo Lula que se caracterizava pelo estímulo a “disputas e cisões no meio sindical de modo a impedir que movimentos de oposição pudessem se expressar”.

Em 2011, por disputas internas, o APUBH se desfilou do Proifes, embora tenha mantido ações de unidade e os mesmos princípios daquela organização. Conforme consta no site da instituição, houve tentativas das diretorias do APUBH para aproximar o sindicato de outras entidades. A primeira tentativa foi marcada pelo lançamento do Movimento Docente Independente e Autônomo das Instituições Federais de Ensino (MDIA). Esse movimento contou com representantes do Sindicato dos Professores das Universidades Federais de Santa Catarina (APUFSC-Sindical), da Associação dos Docentes da Universidade Federal de Itajubá (Adunifei) e da Associação dos Docentes da Universidade de Brasília (ADUnB). O outro movimento relatado foi a tentativa de ligar o APUBH à Federação de Sindicatos de Docentes Universitários da América do Sul (Fesiduas) e à fundação do Instituto de Pesquisas em Educação da América Latina e Caribe (IPE-ALC), que não possuem representatividade e efetiva ação no movimento docente nacional (Acontece no APUBH, 2023).

Tem-se o entendimento de que o isolamento do movimento sindical docente em nível nacional tem comprometido as lutas e as possibilidades de conquistas das pautas da categoria, fato esse reconhecido inclusive pelos próprios professores da UFMG e pelas últimas direções da entidade. Desde 2017, essa questão aparece como ponto de campanha eleitoral, inclusive pela atual gestão⁶, que tem se aproximado do Andes-SN, ao mesmo tempo que tem mantido forte relação com o Proifes. O Andes-SN, por sua vez, não reconhece a desvinculação da Seção Sindical instalada na APUBH, devido às pendências no processo ainda pouco conhecidas. Como se pode verificar, a situação sindical dos professores da UFMG é complexa e requer estudos aprofundados.

Compreendendo o APUBH como o organismo de representação coletiva dos trabalhadores docentes da UFMG, buscou-se verificar como a temática da mercantilização foi abordada pela entidade. Apresentam-se, a seguir, as publicações do sindicato resultantes da pesquisa documental realizada.

6. A atual diretoria denominada Travessias na Luta – 2022-2024, afirma defender a vinculação ao Andes-SN. Disponível em: <https://bit.ly/3FJ0dSC>. Acesso em: 4 maio 2023.

Vale ressaltar que essa gestão é continuidade da gestão anterior, de mesmo nome, que esteve à frente do sindicato no biênio 2020-2022, e alguns de seus membros participam da direção da entidade desde 2017.

4. O tratamento da mercantilização pelo APUBH: há resistência ao processo?

A categoria resistência é entendida neste estudo a partir das obras de Marx (1963), sua formulação sobre luta de classes e a consequente resistência das classes oprimidas aos processos a que eram/são subjugadas. Logo, concebe-se que ela tem como base as formulações de uma luta mais ampla, que vai além de um mero economicismo ou de melhorias pontuais para uma classe ou categoria.

A partir de Marx, Bernardo (2009) descreve as formas de luta empreendidas pelos trabalhadores e elucida que estas podem ser variadas e complexas. Elas podem apresentar dimensões individuais ou coletivas, de caráter ativo ou passivo. Entretanto, para Bernardo, somente as lutas coletivas ativas podem ultrapassar os limites do capitalismo, pois nelas “os trabalhadores reúnem-se num organismo único, de modo que a luta não tem como ponto de referência cada um dos participantes, mas sim a globalidade dos que nela estão empenhados” (Bernardo, 2009, p. 337).

Sendo a APUBH a organização sindical dos professores da UFMG, ou seja, a entidade na qual se concentrariam as lutas coletivas, buscou-se analisar, em documentos produzidos por esse sindicato e disponibilizados em seu site⁷, como reverbera a temática da mercantilização da educação superior no Brasil e sua expressão nesta universidade. Buscou-se compreender, ainda, como nessas publicações o sindicato fez referência a alguma forma de resistência dos professores ou de sua diretoria ao processo de mercantilização da educação superior (em geral) e da universidade (em particular).

O levantamento abrangeu o período de 2010 a 2022. Ao todo foram encontradas 12 publicações, sendo 10 jornais e 2 edições da *Revista Caminhos* (2012; 2016). Como no período analisado estavam disponíveis apenas essas publicações, o levantamento documental foi expandido, abarcando também as notícias veiculadas pelo site da entidade, em busca das mesmas questões citadas: tratamento dado à mercantilização da educação superior e manifestações de resistência dos professores e direção da entidade.

Ao realizar a análise das publicações, evidenciou-se que, nos jornais e nas duas edições da *Revista Caminhos*⁸, a temática da mercantilização não foi

7. Disponível em: <https://bit.ly/49pRMJC>. Acesso em: 4 maio 2023.

8. A *Revista Caminhos* é a publicação do sindicato direcionada aos professores, tendo como um dos eixos temáticos para a publicação a “Mercantilização da Educação”. Infelizmente não se obteve acesso a outras edições da revista, lançada em 2012.

abordada. No site do APUBH, foram encontradas 7 reportagens/reproduções⁹ sobre a temática deste estudo. Constatou-se que a entidade não disponibiliza todos os jornais digitalizados e mantém apenas duas edições da revista. A comunicação com os filiados parece não se estabelecer por meio dessa plataforma, sendo o e-mail e o WhatsApp, mais usuais na atualidade.

Em ordem cronológica, a primeira matéria identificada é de 12 de junho de 2019 (Acontece no APUBH, 2019a) e relata a primeira reunião do comitê executivo do Observatório do Conhecimento (OC), realizada em 11 de junho de 2019. O OC foi criado em abril de 2019 e reúne dez associações e sindicatos de docentes¹⁰. A iniciativa se deu após a eleição de Jair Bolsonaro, sob premissa de defender as universidades públicas dos ataques desse governo. Tal organização não se vincula de maneira explícita a nenhum partido ou sindicato nacional, mas, pelas seções sindicais que compõem a organização, pode-se inferir que se aproxima do Proifex.

Em um trecho divulgado, lê-se:

diretor do APUBH chamou a atenção para a necessidade de o Observatório refletir e combater o processo em curso de mercantilização da educação brasileira que tende a oprimir a educação pública. (Acontece no APUBH, 2019a)

Apesar de indicar a necessidade de combate ao processo em curso, o relato da reunião não indica nenhum encaminhamento concreto nesse sentido. Inclusive, um dos membros do observatório presente nesta reunião revela o caráter não reativo da organização: “Eduardo Valdski, da ADUFRJ, lembrou as motivações iniciais do observatório, destacando que a ideia não era ser reativo, mas sim produzir insumos para a defesa da educação, da liberdade acadêmica e o combate aos cortes” (Acontece no APUBH, 2019a).

O APUBH não possui vinculação nacional formal desde 2011. Percebe-se o trânsito da entidade por diversos espaços, sem, contudo, efetiva organicidade e participação dos professores que compõem a base da categoria. Verifica-se grande aproximação ao Proifex no cenário de lutas. Como evidência dessa aproximação tem-se o relato da participação de um diretor do APUBH no XV Encontro Nacional do Proifex em Belém do Pará, em agosto de 2019. Segundo Acontece

9. Trata-se como reportagens ou reproduções algumas notícias repostadas no site do APUBH, que, na verdade, consistiam em reprodução de matéria veiculada no site do Sindicato Nacional dos Decentes das Instituições de Ensino Superior (Andes-SN).

10. Lista das associações e sindicatos que compõe o Observatório do conhecimento está disponível no site: <https://bit.ly/3QVJB0t>. Acesso em: 10 abr. 2023.

no APUBH (2019b), um dos resultados deste encontro foi uma nota conjunta sobre o assunto com a meta primordial de “Luta mundial contra a mercantilização e privatização da educação” (Acontece no APUBH, 2019b). Apesar de se propor uma luta contra o processo de mercantilização, não há, posteriormente, indicativos de como e se esse pretensão enfrentamento foi organizado.

Constatou-se a partir da pesquisa realizada que o projeto Future-se¹¹ fomentou o debate sobre a mercantilização dentro do APUBH. O projeto foi apresentado em três versões durante o governo de Jair Bolsonaro: a primeira vez em julho de 2019; a segunda versão em outubro de 2019; a terceira versão em janeiro de 2020. Em junho de 2020, o projeto foi apresentado à Câmara dos Deputados, e em dezembro do mesmo ano foi formada uma comissão especial para análise¹². O Future-se revelou a ameaça mais iminente de privatização e mercantilização nas instituições públicas de ensino superior.

Em 16 de outubro de 2019, Notícias APUBH (2019) registrou a participação do sindicato em uma mesa do “Colóquio Educação Superior: dimensões e perspectivas transdisciplinares: Future-se em perspectiva”, em que se debateu a mercantilização e o autoritarismo presentes no programa. Algumas matérias veiculadas eram aportadas no setor jurídico da instituição, a Jurídico APUBH (2019), e informam que a: “Assessoria jurídica do APUBH emite nota sobre minuta do projeto de lei do Future-se.” Em outra matéria de 8 de janeiro de 2020, novamente assinada pela assessoria jurídica do APUBH, destaca-se que “2020 inicia com mais um ataque à educação pública, gratuita e de qualidade: nova minuta do Projeto de Lei que visa implementar o Future-se é apresentada” (Jurídico APUBH, 2020).

Intitulada “Conferência da UNESCO discutiu o papel do ensino superior no desenvolvimento sustentável” Acontece no APUBH (2022a), a reportagem traz o relato da participação da reitora da UFMG na conferência anunciada. Na análise apresentada pelo APUBH,

reinventar o ensino superior, tal qual proposto pela UNESCO, reafirma o papel da mercantilização da educação e dos processos formativos institucionalizados na lógica do capitalismo, descaracterizando a educação como bem público. (Acontece no APUBH, 2022a)

11. O “Future-se” foi um projeto do Ministério da Educação para captação de recursos para os Institutos Federais de Ensino Superior (Ifes). Tal projeto contribuiria para privatização/mercantilização das universidades federais. Ver mais em Giolo, Lehr e Sguissard (2020).

12. O projeto foi apresentado à Câmara dos Deputados em 2 de junho de 2020. Sem parecer de tais comissões, não foi votado na Câmara e, por conseguinte, não foi encaminhado ao Senado. Importante destacar que, a despeito disso, ainda não foi arquivado.

A entidade finaliza a análise concluindo que “fazer frente à mercantilização da Educação continua sendo pauta central para todas as pessoas e entidades comprometidas com a educação pública e a universidade pública [...]” (Acontece no APUBH, 2022a). Novamente, o sindicato afirma a necessidade de organização para combater a mercantilização, mas não aponta caminhos pelos quais realizaria tal reação.

Com a pandemia de covid-19 e a necessidade de fechamento das universidades, dado o risco de contaminação em sala de aula, foi adotado nas Ifes, o regime de ensino remoto emergencial. Tal medida, tomada, como o próprio nome sugere, em caráter emergencial, dada a ausência de vacina à época capaz de imunizar a população, foi alvo de preocupação por parte do sindicato. Sobre esse tema foi localizada a reprodução de uma matéria elaborada pelo Andes-SN que faz referência ao processo de mercantilização da educação superior pública. Com título: “MEC cria grupo de trabalho para ampliar oferta de EAD nas universidades federais”, publicado em 26 de outubro de 2020 (Notícias APUBH, 2020). Tratava de uma matéria em caráter de denúncia, novamente sem proposições ou problematizações por parte do sindicato.

Por fim, a última matéria veiculada no site do sindicato, disponibilizada até a data de primeiro de novembro de 2022, que fazia alusão à questão da mercantilização foi a intitulada “Os Custos da Eadização da Educação” (Acontece no APUBH, 2022b). A matéria problematizava a qualidade da formação dos estudantes dos cursos presenciais e aqueles formados em cursos EaD, contestando a mercantilização dessa forma de ensino difundida nas universidades privadas. Ao concluir a reportagem, é afirmada a necessidade de não normalizar o avanço da EaD na universidade pública. Aponta-se a questão do avanço da EaD como fator de maior preocupação, principalmente após a adoção do regime de ensino remoto. Entretanto, não há questionamentos relativos aos demais cursos EaD ofertados na universidade há anos, com cobrança de mensalidade, por exemplo.

Considerações finais

Apesar de reconhecer, aparentemente, a mercantilização em curso e mencionar a necessidade de se combater esse processo, não há indicativos de formas ou relatos de mobilização dos docentes contra esse processo. Não foram encontradas denúncias ou problematizações do processo de mercantilização em curso nas universidades públicas em geral, tampouco na UFMG, em particular. Também não foram encontrados materiais propositivos de ações de resistência coletiva, como greve docente. A baixa expressão das temáticas

mercantilização e manifestações de resistência nas principais publicações da APUBH revelam a continuidade do distanciamento da entidade da necessária luta nacional da categoria e da classe trabalhadora em geral.

Pode-se dizer que a temática foi tratada de forma superficial, lacônica, difusa, sem a reflexão mais profunda e a proposição de organização. Portanto, não se evidenciou a categoria resistência nas publicações analisadas.

Os documentos examinados evidenciaram a tendência de judicialização das lutas, a exemplo das notas sobre o “Future-se” serem assinadas pelo setor jurídico. O aparato jurídico das entidades sindicais tem importância fundamental nas lutas, no sentido de resguardar direitos no âmbito institucional, porém há que se extrapolar esse âmbito, pois é inerente a qualquer movimento social envolver os sujeitos diretamente nas lutas reivindicativas que têm poder de pressão. Afinal, a luta jurídica tende a substituir e amortecer a luta coletiva e ativa dos trabalhadores.

Por fim, mantém-se sem resposta a indagação sobre as formas de manifestações de resistência dos professores da UFMG ao processo de mercantilização da educação superior, o que implica a necessidade de prosseguir a investigação por outras vias, além da sindical.

Referências

ACONTECE NO APUBH. **A importância da luta nacional**. 2023. Disponível em: <https://bit.ly/3Sogp3a>. Acesso em: 7 abr. 2023.

ACONTECE NO APUBH. **APUBH participa de encontros e reuniões com sindicatos docentes**. 2019b. Disponível em: <https://bit.ly/3Sw9pRM>. Acesso em: 7 abr. 2023.

ACONTECE NO APUBH. **Comitê executivo do Observatório do Conhecimento se reúne em BH**. 2019a. Disponível em: <https://bit.ly/3svkszY>. Acesso em: 7 abr. 2023.

ACONTECE NO APUBH. **Conferência da UNESCO discutiu o papel do ensino superior no desenvolvimento sustentável**. 2022a. Disponível em: <https://bit.ly/47mqXE4>. Acesso em: 7 abr. 2023.

ACONTECE NO APUBH. **Os Custos da Eadização da Educação**. 2022b. Disponível em: <https://bit.ly/47hJCRu>. Acesso em: 7 abr. 2023.

BERNARDO, João. **Economia dos conflitos sociais**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob. Expansão da privatização/mercantilização do ensino superior brasileiro: a formação dos oligopólios. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 111, p. 481-500, 2010. Disponível em: <https://bit.ly/3scNx3n>. Acesso em: 22 jan. 2023.

DAMASCENO, Livia Silva. **Grupo Banco Mundial e governos do Partido dos Trabalhadores (2003-2016):** harmonia para o desmonte da universidade pública no Brasil. 2021. 291f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Mercantilização da educação superior e o fazer docente. **Revista Pedagógica** – UNOCHAPECÓ, ano 11, n. 22, 2009.

GIOLO, Jaime; LEHR, Roberto; SGUISSARD, Valdemar. **Future-se:** ataque à autonomia das instituições federais de Educação Superior e a sujeição do mercado. São Carlos: Diagrama, 2020.

JURÍDICO APUBH. **Assessoria jurídica do APUBH emite nota sobre minuta do projeto de lei do Future-se.** 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3FSVm0Z>. Acesso em: 7 abr. 2023.

JURÍDICO APUBH. **2020 inicia com mais um ataque à educação pública, gratuita e de qualidade:** nova minuta do Projeto de Lei que visa implementar o Future-se é apresentada. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/49ndUnE>. Acesso em: 7 abr. 2023.

MANCEBO, Deise. Trabalho docente na educação superior brasileira: mercantilização das relações e heteronomia acadêmica. **Revista Portuguesa de Educação**, [s.l.], v. 23, n. 2, p. 73-91, 2018. DOI: 10.21814/rpe.13987. Disponível em: <https://bit.ly/3MvgDlm>. Acesso em: 9 abr. 2023.

MARX, Karl. Carta a Weydemeyer, 5 de março de 1852. *In:* MARX, Karl; FRIEDRICH, Engels. **Obras Escolhidas de Marx e Engels.** Rio de Janeiro: Editorial Vitória, 1963.

MARX, Karl. **Contribuição à Crítica da Economia Política.** Tradução de Florestan Fernandes. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl. **O Capital.** Livro I. São Paulo: Boitempo, 2013.

MOREIRA, Andressa de Araújo. **A sintonia entre o sindicalismo docente universitário de matriz gerencial e lobista e o paradigma da excelência:** a experiência da UFMG (2003-2016). 2020. 270f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

NOTÍCIAS APUBH. **Colóquio Educação Superior realiza evento sobre o Future-se.** 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3FSVm0Z>. Acesso em: 7 abr. 2023.

NOTÍCIAS APUBH. **MEC cria grupo de trabalho para ampliar oferta de EAD nas universidades federais.** 2020. Disponível em: <https://bit.ly/4bHJv4o>. Acesso em: 27 mar. 2024.

OTRANTO, Celia Regina. A reforma da educação superior do governo Lula: da inspiração à implantação. *In: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓSGRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPED*, 29., 2006, Caxambu/MG. **Anais eletrônicos** [...] Caxambu/MG: ANPED, 2006. Disponível em: <https://bit.ly/49rmUse>. Acesso em: 24 nov. 2023.

SGUISSARDI, Valdemar. Educação Superior no Brasil. Democratização ou massificação mercantil?. **Educação & Sociedade**, v. 36, n. 133, p. 867-889, 2015.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis. **The new brazilian university: a busca por resultados comercializáveis: para quem?** 1.ed. – Bauru: Canal 6, 285 p. 2017.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. **Novas faces da educação superior no Brasil: reforma do Estado e mudança na produção.** Uberlândia: Navegando Publicações, 2020.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. Reforma da educação superior no Brasil: renúncia do Estado e privatização do público. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 13, n. 2, p. 81-110, 2000. Disponível em: <https://bit.ly/3u8VxCJ>. Acesso em: 24 nov. 2023.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. Universidade Pública Brasileira no Século XXI Educação superior orientada para o mercado e intensificação do trabalho docente. **Espacios en Blanco – Serie indagaciones**, n. 23, p. 119-156, 2013.

CAPÍTULO 4

A PERSPECTIVA DO ANDES-SN SOBRE AS VARIADAS MODALIDADES DE TRABALHO ADOTADAS NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS

Julia Machado Chaves
Dennis Pietrobom Lessa
Catharina Marinho Meirelles

Introdução

As condições de trabalho se apresentam como pautas constantes dos planos de lutas das entidades sindicais, bem como de suas produções de conteúdo. No que tange ao trabalho realizado nas universidades, esses conteúdos traduzem as concepções político-ideológicas sobre a categoria trabalho, bem como norteiam as mobilizações das categorias.

O Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (Andes-SN) representa professores de ensino superior e ensino básico, técnico e tecnológico no país e é reconhecido historicamente por sua combatividade e por seu caráter classista (Andes, s.d.), o que significa dizer que o movimento docente se constituiu na relação permanente com as experiências de outros trabalhadores, envolvendo o conjunto da classe trabalhadora e não só os interesses imediatos da categoria docente.

Estudos recentes apontam para a precarização e barateamento do trabalho realizado nas universidades públicas brasileiras, por meio da flexibilização das contratações, em substituição aos servidores técnico-administrativos em Educação (TAEs).

Diante desta constatação, a presente pesquisa, em sua fase inicial, pretende verificar, por meio de pesquisa documental, como que as condições destes trabalhadores têm sido abordadas pelo Andes-SN, tendo em vista a perspectiva classista desta entidade.

A revisão de literatura realizada na *Revista Universidade e Sociedade/Andes*, teve como objetivo resumir as informações sobre as variadas formas de trabalhos realizados nas universidades públicas brasileiras, nos últimos três anos, buscando identificar a frequência e o teor com que o tema é tratado.

A fim de facilitar a busca, foi utilizada, como referência, a categoria dos TAEs, tendo em vista que a maior ocorrência de precarização de trabalho

nas Instituições de Ensino Superior (IES), tem ocorrido na substituição dos concursos públicos por variadas formas de contratação, para o exercício das funções destinadas a estes trabalhadores.

1. Etapas da Pesquisa

“Quem é o trabalhador da universidade hoje?”. A indagação feita por Mancebo, Silva Júnior e Léda (2016, p. 740), sinaliza ser este um tema de muitas nuances. Ainda assim, considerando a conjuntura de “elevado grau de precarização das condições de trabalho, dos níveis de remuneração, da saúde, dos direitos sociais e trabalhistas e das lutas sindicais” (Druck, 2015, n.p.), observadas cada vez mais nas universidades públicas brasileiras, se torna fundamental acrescentar mais um questionamento, que seria:

como este trabalhador se organiza e quais os mecanismos que ele desenvolve (coletiva ou solitariamente) para enfrentar relações e condições de trabalho, que são, segundo Almeida (2017, p. 8), “cada vez mais precárias, agudas e flexíveis”?.

Não são perguntas fáceis de serem respondidas. Por um lado, torna-se cada vez mais complexo mapear e caracterizar o conjunto de trabalhadores das Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras, mais especificamente das universidades públicas, tendo em vista o hibridismo nas formas de contrato e condições de trabalho em que estes se encontram. Por outro lado, e em razão do primeiro, também é difícil apreender os mecanismos de luta e conformações institucionais de enfrentamento que esses trabalhadores têm conseguido conduzir.

A precarização do trabalho vem assumindo configurações próprias, e moldadas historicamente aos interesses do capital, sobretudo a partir da década de 1970, no continuum de acumulação flexível, alicerçada na ruptura dos direitos trabalhistas. Contudo, como aponta Antunes (2015), com a crise global, alavancada em 2008, o quadro se intensificou, e a corrosão do trabalho contratado e regulamentado, típicos do binômio taylorismo – fordismo, se tornou ainda maior. O trabalho, como era referenciado no século XX, sofreu impactos fortíssimos e vem sendo substituído “pelos mais distintos e diversificados modos de *terceirização*, *informalidade* e de *precarização* [...] ampliando os mecanismos de extração do sobretrabalho” (Antunes, 2015, p. 9, grifos do autor).

Portanto, torna-se muito difícil compreender os modos de trabalho da totalidade dos trabalhadores das IES de forma homogênea e coesa, tendo em

vista se tratar de “um universo *compósito e heterogêneo*”, como diria Antunes (2015, p. 9, grifo do autor). Observa-se que novas modalidades de trabalho, ainda mais precarizadas, coexistem na tênue relação entre “avanços tecnológicos e redução da força de trabalho”, conforme Mancebo, Silva Júnior e Léda (2016, p. 742). Essas novas modalidades foram “convidadas” a frequentar o espaço acadêmico pelo processo de terceirização que as antecedeu e com quem dividem os mecanismos expropriatórios da força de trabalho.

Para Druck (2015, n.p.), “o binômio terceirização-precariização do trabalho é evidenciado por todos” os que pesquisam o tema. Talvez seja mais adequado considerar uma inversão do binômio para precarização-terceirização, tendo em vista que a terceirização é uma das manifestações da precarização. Segundo Meirelles, Reis e Ferreira (2018), a terceirização representou uma porta de entrada para contratações ainda mais flexíveis e ainda mais precarizadas nas universidades brasileiras. O trabalho assalariado tem sido ocultado por “modalidades atípicas, tais como “empreendedorismo”, “cooperativismo”, “trabalho voluntário” (Antunes, 2015, p. 12), entre outros, que chancelam flexibilizações salariais, diferenciações de horários, diversidade de estruturas funcionais e organizativas, segundo o autor. Na verdade, trata-se de uma paleta de flexibilizações, com infinitas possibilidades.

No Brasil, a Reforma do Estado, em 1995, e a Lei de Responsabilidade Fiscal, em 2000, inibiram a realização de concursos públicos e estimularam formas de contratações temporárias, emergenciais e comissionadas, visando a redução das despesas com o funcionalismo público. Assim, hoje é possível encontrar diversas modalidades de terceirização no serviço público, estabelecidas, segundo Druck (2015, n.p.), por projetos e contratos temporários, geridos por meio de parcerias, cooperativas, Organizações não governamentais (ONGs), Organizações Sociais (OS); Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (Oscips), fundações de apoio, entre outras. Tal situação faz com que grande parte dos serviços públicos seja realizada por variados tipos de trabalhadores e não mais por servidores públicos concursados.

De forma geral, estes trabalhadores se encontram empregados de forma precária, com salários e condições de trabalho diferenciados em relação aos servidores concursados. Agrave-se a isso o fato de que parte do trabalho realizado nas universidades tem sido executado por estudantes, por meio de bolsas, estágios, projetos de voluntariado, entre outros, que escamoteiam a utilização da mão de obra barata, com a falsa perspectiva de atividade acadêmica.

Nas IES, a desresponsabilização do Estado, evidenciada por sucessivos cortes orçamentários, tem impactado a infraestrutura física, colocando em ris-

co a sobrevivência destas instituições. Entretanto, como sinalizam Mancebo, Silva Júnior e Léda (2016, p. 746),

o expediente mais francamente utilizado, possivelmente o mais importante, é o da redução do custo da própria força de trabalho através da implementação de uma variedade de estratégias de flexibilização/precarização,

sendo este um dos principais motivos das transformações das relações de trabalho.

Segundo Druck (2015, n.p.),

as universidades públicas são exemplos da perversidade das formas legais de subcontratação, fragilizando a própria função e identidade do ‘servidor público’, o que atinge diretamente o conjunto da sociedade brasileira.

Para ela, o descarte, a desvalorização e a exclusão, operados por meio dos processos de terceirização, levam ao isolamento e à perda de vínculos, raízes, inclusão e, sobretudo, à perda da identidade coletiva, impactando fortemente a solidariedade de classe. “Trabalhadores terceirizados, sabem o quanto esses homens e mulheres são discriminados e tratados de forma não isonômica em relação aos contratados diretamente pelas empresas, com menos direitos e salários menores” (Vasconcelos, 2015, n.p.).

Com esta paleta tão diversificada de precarizações,

além da redução salarial, da redução de custos e da burla de direitos é possível observar o enfraquecimento da organização sindical e a ruptura de seus laços de solidariedade. (Antunes, 2015, p. 12),

tendo em vista que a variedade de “atores, sindicatos e trabalhadores, com interesses diversos – não raro divergentes – acabam por impor limites objetivos à luta coletiva” (Mancebo; Silva Júnior; Léda, 2016, p. 751).

Segundo Almeida (2017), o desemprego em massa e a recessão da economia, frutos dos ataques do capital, acabam “comprometendo a prática sindical de confronto do tipo classista e reforçando o que Alves (2000, p. 118) designa como ‘egoísmo da fração’”. Uma classe trabalhadora fragmentada, dividida, apartada se desprende do sentido de coletividade e se ressignifica de forma individualizada, tentando escapar dos assédios e das relações insidiosas, muitas vezes, por meio da concorrência com outros trabalhadores, com quem dividem as mesmas funções, “mas que estão separados de fato e simbolicamente

pelo crachá diferente e pelos diferentes uniformes, que identificam os de primeira e segunda categoria” (Antunes; Druck, 2014, p. 18 apud Mancebo; Silva Júnior; Léda, 2016, p. 752).

Assim, a espinha dorsal dos sindicatos tem sido fraturada, enquanto estes trabalhadores já não se veem mais como pertencentes a uma mesma classe.

A densidade sindical sofreu um declínio, mas sobretudo em consequência da flexibilização das relações de trabalho que desconectou, pulverizou, estilhaçou em inúmeras células a capacidade laboral dos trabalhadores, através da diversificação de saber, saber fazer e de uma miríade de empregadores/ atravessadores. Nesse contexto, a classe trabalhadora que apresentava uma relativa homogeneidade, passou a ter um novo desenho, caracterizado por [...] clivagens entre os trabalhadores estáveis e precários, homens e mulheres, jovens e idosos, nacionais e imigrantes, brancos e negros, qualificados e desqualificados, “incluídos e excluídos” etc. (Almeida, 2017, p. 120)

Diante do quadro de tamanha pulverização das formas como o trabalho vem sendo realizado nas IES, espera-se que os sindicatos de vanguarda, clasistas e com histórico de lutas de classes, como o Andes-SN, por exemplo, consigam compreender o campo de forças no qual se encontram e ampliar suas trincheiras, com o fim de unificar as lutas, a partir de uma compreensão totalizante da vida social.

É mister que os sindicatos estejam empenhados na transformação de uma classe em si em uma classe para si, em que os trabalhadores possam apreender suas históricas tarefas revolucionárias, superando as diferenças de interesses entre trabalhadores estáveis e trabalhadores precarizados. Ou seja, que se empenhem na formação de uma consciência crítica geradora de um projeto político que retrate “interesses universais da classe trabalhadora em detrimento da mera dimensão econômico corporativa” (Iamamoto, 2001 apud Almeida, 2017, p. 37).

Nesse sentido, considerando que esta pesquisa tem como objeto de análise o trabalho realizado nas IES, toma-se como referência o Sindicato Nacional dos Docentes (Andes-SN), que apresenta em seu registro histórico a informação de que

o Andes-SN preocupou-se em não apartar o trabalho acadêmico da realidade social, vinculando, na prática, **a luta dos docentes às lutas de outros trabalhadores**. Essa postura introduziu no cotidiano docente um pensar articulado da realidade social que, pela sua importância, instituiu espaços destinados à discussão da questão da terra, classe, etnia e gênero, para além de questões ligadas à educação, à ciência e

tecnologia, ao sindicalismo e à própria organização dos professores.
(Andes, s.d., grifo nosso)

Assim, o objetivo desta pesquisa é levantar, por meio de pesquisa documental, o modo como as condições dos “outros trabalhadores” das IES, para além dos docentes, têm sido abordadas na produção de conteúdo do Andes-SN, como o que se verá a seguir.

2. Metodologia

Trata-se de uma pesquisa exploratória, de abordagem qualitativa e radicada ao método histórico-dialético. Para a coleta de dados foram utilizadas as pesquisas bibliográfica e documental.

A pesquisa documental consistiu na revisão sistemática da *Revista Universidade e Sociedade/Andes*, com o objetivo de identificar os conteúdos relativos às “variadas formas de trabalhos realizados nas universidades públicas brasileiras”, nos últimos três anos, buscando identificar a frequência e o teor com que o tema é tratado nesta literatura.

Inicialmente, foi feita a catalogação das revistas pesquisadas, tendo sido consideradas as publicações semestrais de 2020, 2021 e 2022. Nesta catalogação, as revistas foram identificadas, a partir do título, do número da edição, do ano de publicação, do ISSN, da data de publicação e do tipo de publicação (neste caso, semestral e publicadas pelo Andes-SN, Brasília). Portanto, foram pesquisadas as revistas de n. 65, 66, 67, 68, 69 e 70 (Universidade e Sociedade, 2020a; 2020b; 2021a; 2021b; 2022a; 2022b).

No processo de revisão de literatura, foi construída, inicialmente, uma tabela em que se destacou: Publicação (com informações formais sobre a publicação na qual o artigo analisado foi publicado, com o número da publicação); Título; Autores; Resumo; Objetivo; Principais Resultados; Palavras-chave para cada artigo contido nas revistas analisadas.

A partir desta categorização, foi realizado o primeiro momento de triagem da pesquisa, identificando as principais ênfases que nortearam os artigos, destacando as temáticas abordadas, bem como a frequência com que cada temática foi tratada na totalidade dos artigos analisados.

3. Resultados e discussão

Para uma melhor compreensão dos dados, eles serão abordados em três momentos: o primeiro enfocará os assuntos abordados nas revistas; o segundo

enfocará as ênfases com que os temas relativos à categoria Trabalho se apresentaram nos anos analisados; e o terceiro enfocará os *teores* das abordagens relativas à categoria de Técnicos, Técnicos Administrativos em Educação ou Servidores Administrativos, localizados nas publicações pesquisadas.

No primeiro momento, os assuntos levantados nestas revistas foram agrupados em categorias por semelhança de conteúdo ou abordagem, de forma que foram encontrados os seguintes assuntos:

1. Educação - Conteúdos relativos ao processo de educação, de forma geral, e às dificuldades relativas ao processo educacional.

2. Professores Universitários e/ou Trabalho Docente - específicos desta categoria.

3. Universidade e seus correlatos, tais como: Instituição de Ensino Superior, Faculdades e Institutos Federais, a partir da discussão sobre as políticas públicas e orientações governamentais, destinadas às IES e seus impactos nessas instituições.

4. Saúde e Trabalho Docente no ensino superior público, a partir da discussão sobre processos de trabalho e adoecimento da categoria.

5. Sindicato dos servidores públicos e/ou Movimentos sindicais e/ou Autonomia e/ou Democracia universitária/greves, como temas correlatos, tratados em artigos com esta inclinação.

6. Segmentos de técnicos administrativos em Educação, quando tratados como eixo central do artigo.

7. Covid-19/Pandemia e seus impactos na educação e na saúde da comunidade acadêmica.

8. Outros - Temas que se apresentaram de forma singular, por retratarem experiências e vivências específicas.

O gráfico abaixo demonstra a frequência com que estes assuntos foram tratados.

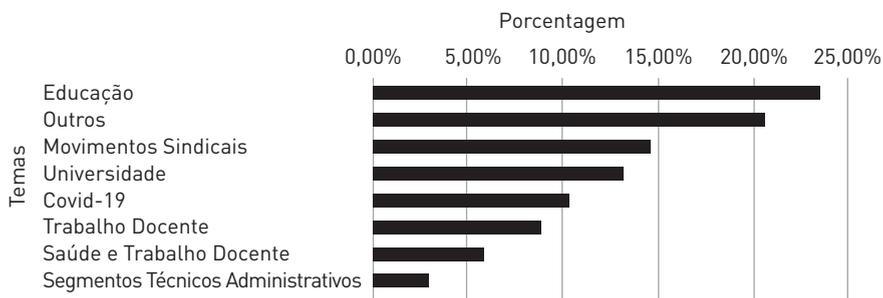


Gráfico 1. Assuntos dos artigos

Fonte: Elaboração própria, 2023.

Como é possível observar, a “Educação” (23,53%) é o assunto mais abordado, no período entre 2020 e 2022, seguido da categoria “Outros” (20,59%), cujos assuntos são de cunho diverso.

Os temas “Movimentos Sindicais” (14,71%), que abordam o Sindicato dos Servidores Públicos e/ou Movimentos Sindicais e/ou Autonomia e/ou Democracia Universitária e/ou Greve; e o tema “Universidade” (13,24%) e seus correlatos, podem ser agrupados em temas abordados em segunda instância. Respectivamente, os termos indicam as lutas sindicais pela garantia de direitos dos profissionais da educação e as temáticas que rondam o dia a dia da universidade.

Os temas “Covid-19” (10,29%), devido ao impacto da pandemia dentro do contexto acadêmico; Trabalho Docente, que inclui “Professores Universitários”, foram tratados com menor frequência (8,82%), porém os temas Saúde e Trabalho Docente (5,88%) e Segmentos Técnico-administrativos em Educação (2,94%), foram abordados de forma ínfima nas revistas pesquisadas.

Por enquanto, os dados apontam que há, em sua maioria, uma preocupação em desenvolver uma discussão sobre educação e seus atravessamentos, mas ao mesmo tempo, há uma ênfase em temas avulsos que não necessariamente se conectam.

Como é notório, o trabalho dos técnicos administrativos em Educação foi o assunto com menor ênfase, assim como a saúde relacionada ao trabalho docente também apresentou um índice baixo, demonstrando que a educação é, sim, uma pauta deveras importante a ser abordada, mas mais importante ainda é debater os agentes da educação e como eles estão trabalhando (ou se desdobrando, se esforçando, se dividindo) para conseguir promover essa educação que tanto se debate, o que não está ocorrendo.

Em um segundo momento, foram realizadas buscas genéricas nas revistas, a partir dos descritores relacionados ao tema da pesquisa, previamente estabelecidos, objetivando verificar a ênfase com que temas relativos à categoria Trabalho se apresentaram nos anos analisados. Os descritores estabelecidos foram:

1. Trabalho, como ato de trabalhar, excluindo a palavra quando referida a títulos e nomenclaturas.
2. Docente ou Professor, referindo-se aos vários níveis de docência.
3. Trabalho e Docente, quando a categoria Docente estava associada à categoria Trabalho.
4. Trabalhadores, considerando trabalhadores em geral e não só trabalhadores das IES.
5. Trabalho e Técnicos, buscando compreender ou levantar o número de vezes em que as categorias referentes aos técnicos administrativos em Educação, seja em que modalidade de contratação eles estivessem, foram menciona-

das. Dessa forma, foram utilizados também os seguintes descritores: “Técnicos Administrativos em Educação”, “Servidores” e “Correlatos”.

A frequência com que os descritores foram encontrados, estabelecendo a ênfase atribuída aos mesmos, pode ser verificada no gráfico abaixo:

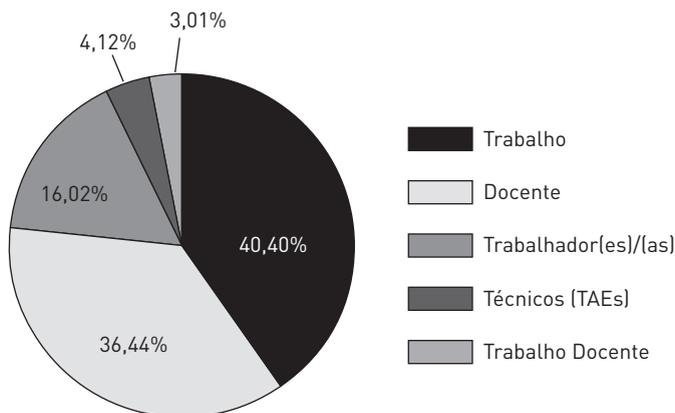


Gráfico 2. Ênfases dos temas relativos à categoria Trabalho

Fonte: Elaboração própria, 2023.

Há quase uma igualdade de frequência entre os descritores “Trabalho” e “Docente”, os quais ocupam, respectivamente, 40,40% e 36,44% dos artigos analisados. Outrossim, quando são enfatizados ambos os termos, não significa que um tenha relação direta com o outro; apenas que a questão laboral, em geral, é tão abordada quanto a questão docente.

Em sequência, em uma proporção bem menor, 16,02% são apresentados pelo descritor “Trabalhador(es)/(as)”, o qual inclui os termos: Trabalhador, Trabalhadores e Trabalhadoras. Ele aborda, especificamente, os indivíduos que realizam alguma atividade laboral, de modo geral.

Por fim, apenas 4,12% pertencem ao descritor “Técnicos (TAEs)”, que inclui: técnicos e técnicos administrativos em Educação e 3,01% com “Trabalho Docente”.

Chama a atenção o fato de que os termos “Trabalho” e “Docente”, separadamente, apresentaram grande incidência, entretanto, o termo “Trabalho Docente”, apresentou baixíssima frequência. Quando se evidencia o processo laboral, seja de cunho generalista ou específico (delineando tanto os docentes, quanto os técnicos administrativos em Educação), percebe-se que ele é menos evidenciado, em comparação aos termos mais genéricos “Trabalho” e “Docente”. Parece que os docentes não se reconhecem como trabalhadores.

Esse fato demonstra que os assuntos pautados nas revistas estão mais preocupados em discutir sobre o trabalho e sobre a docência, de forma genérica, e não específica, focada, objetiva. Em outras palavras, há pouca discussão sobre o trabalho dos TAEs e sobre o trabalho docente e suas implicações, o que culmina no apagamento e invisibilidade desses trabalhadores e sua importantíssima atuação profissional, que promove a educação de qualidade.

Por fim, no terceiro momento, os descritores “Técnicos e/ou Administrativos e/ou Servidores e/ou Termos Correlatos” (que retratam todo o trabalho realizado na universidade e não especificamente o trabalho docente) foi foram privilegiados, apesar da pouca incidência apresentada no segundo momento. Assim, foram encontrados os seguintes *teores*:

1. Formação de especialistas técnicos, cursos que tendem a formar e trabalhar com formação de especialistas técnicos.
2. Técnicos incluídos na categoria da comunidade acadêmica, referindo-se a docentes/professores, gestão e discentes, ou seja, comunidade acadêmica como um todo.
3. Servidores públicos em geral, e não só os técnicos administrativos em Educação.
4. Categoria sindical, considerando tanto técnicos administrativos em Educação quanto docentes.
5. Categoria sindical específica dos técnicos administrativos em Educação.
6. Exclusão da categoria de técnicos administrativos em Educação nos processos de tomada de decisão, bem como de discentes.

As frequências dos teores estão expressas no gráfico abaixo:

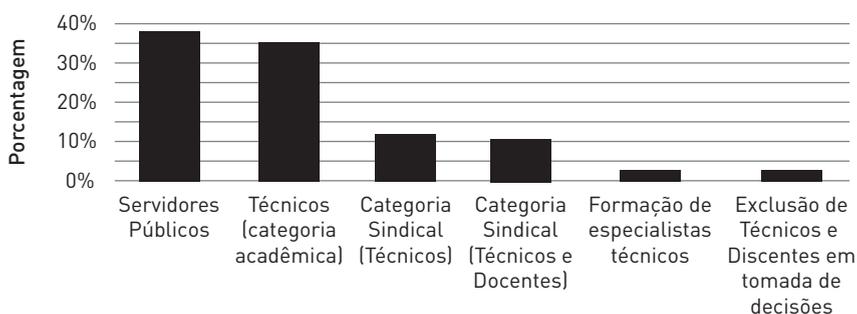


Gráfico 3. Teores das abordagens relativas à categoria de Técnicos, Técnicos Administrativos em Educação ou Servidores Administrativos

Fonte: Elaboração própria, 2023.

Após, o destaque dos trechos onde esses descritores estavam inseridos, foi feita a tabulação dos sentidos mais frequentemente atribuídos a eles, ou seja, o *teor* mais frequente com que a categoria de Técnicos, Técnicos administrativos em Educação ou Servidores administrativos, de forma geral, foi abordada nestes artigos.

Assim, 38,1% das menções abordavam Técnicos administrativos em Educação, como servidores públicos em geral, dentre essas, sua grande maioria tratava o tema de forma mais generalista e diversa sobre as vivências, participação profissional e social, e precarizações enfrentadas por esses trabalhadores.

35,1% das menções foram referidas à participação deles na comunidade acadêmica, na totalidade, atrelados aos docentes e discentes em movimentos grevistas, precarizações de servidores públicos da educação e sucateamento das universidades públicas.

Destaca-se que os trabalhadores terceirizados foram timidamente citados e, ainda assim, incluídos como membros da comunidade acadêmica, como um todo.

11,9% das menções foram relacionadas à categoria sindical específica dos TAEs, abordando principalmente a criação de associações exclusivas de servidores, como, por exemplo, a Federação das Associações de Servidores das Universidades Brasileiras (Fasubra) e particularidades da categoria, como questões salariais e deflagrações próprias de greve.

10,9% das menções analisadas tratavam sobre a categoria sindical ampla de técnicos e docentes, destacando-se as citações relacionadas às criações de associações de servidores da educação, tais como Andes e Fasubra e movimentos grevistas conjuntos.

2,2% das menções abordaram a formação de especialistas técnicos no que tange a uma formação profissional, porém com pouco desenvolvimento em todas as revistas e somente como pequenas citações.

2,2% das menções tratavam da exclusão dos técnicos dos processos de tomada de decisão no ambiente das universidades, observando-se casos em que a exclusão também se fez presente para os discentes e não para os docentes.

Considerações finais

Os resultados até aqui obtidos denotam a prevalência, nos artigos analisados, do tema “Educação”; seguido por “Outros”, onde foram incluídos os temas que se apresentaram de forma singular, por relatarem experiências e vivências específicas, bem como por não terem se repetido em outros artigos.

O tema como menor ênfase nos artigos foi o relativo ao segmento dos Técnicos administrativos em Educação, com apenas 2,9% de frequência.

Na análise dos descritores estabelecidos, observou-se que os temas “Trabalho” e “Docente” se apresentaram de forma equivalente, com 40,39% e 36,44%, respectivamente, de menções nos artigos das 6 revistas analisadas.

O descritor “Técnicos, Técnicos administrativos em Educação ou Servidores administrativos”, apareceu com uma das menores frequências, registrando somente 4,12% das menções.

Quando analisados os trechos referentes somente aos descritores “Técnicos, Técnicos administrativos em Educação ou servidores administrativos”, foi observado que o teor da abordagem sobre estes trabalhadores se destacou pela *generalização*, tendo sido referidos em 38,06%, como “servidores públicos em geral” e em 35,07% como pertencentes à “comunidade acadêmica”, juntamente com docentes e discentes.

A partir dessa análise, foi possível identificar tendências majoritárias nos temas e quais assuntos tiveram um maior aprofundamento e quais foram tratados de forma mais generalista.

Considerando o caráter classista do Andes-SN (Andes, s.d., n.p.), percebe-se uma discrepância na produção de conhecimento acadêmico voltado às categorias que não sejam a de docentes. No primeiro momento de análise, foi perceptível que os trabalhos apresentados nas revistas analisadas já tinham uma menor frequência de abordagem sobre o assunto, quando aprofundada no segundo momento, evidenciou-se a grande presença de temas mais generalistas.

Nos poucos momentos em que se abordou a exclusão das categorias dos técnicos administrativos em Educação e discentes, nos processos decisórios, percebe-se o não aprofundamento da discussão. A diminuta representatividade tanto de TAEs, quanto de discentes nos processos de decisões acadêmicas, evidencia a hierarquia institucional, em que os docentes têm maior valorização, o que é contraditório diante da necessidade de coexistência das diversas categorias para o bom funcionamento das instituições.

Seja no âmbito de remuneração salarial, participação em conselhos universitários, valorização da categoria e tantos outros casos, os docentes são vistos como os “pilares” formativos das IES. Essa discrepância representativa se mostra contraditória diante da luta sindical por igualdade e equidade entre os membros acadêmicos.

Partindo do pressuposto de que as lutas sociais e profissionais são indissociáveis, é necessário analisar em quais aspectos essas lutas igualitárias ainda se encontram defasadas. Mais grave do que a ínfima frequência de conteúdos sobre as condições de trabalho dos técnicos administrativos em Educação, é a ausência de discussão sobre as condições de trabalho dos terceirizados, que

são, sem dúvida, os mais precarizados e prejudicados pelo atual sucateamento da educação superior pública.

Tendo em vista o processo de precarização do trabalho, em curso nas IES brasileiras, defende-se que as entidades sindicais reforcem o caráter classista, sobretudo em suas produções de conteúdo, ampliando e estimulando a produção de textos que busquem descrever e denunciar as condições de trabalho em que todas(os) as(os) trabalhadoras(es) da educação se encontram. A expectativa é a de que os resultados ampliem a discussão urgente e necessária, pausando ações na defesa de toda a classe trabalhadora e da universidade pública, gratuita, de qualidade, laica e socialmente referenciada.

Referências

ALMEIDA, Rosely Anacleto de Jesus Morais de. **O enfrentamento do trabalho precarizado na agenda sindical de assistentes sociais**. 2017. 203f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Universidade Federal do Sergipe, São Cristóvão. Disponível em: <https://bit.ly/3SzpAOt>. Acesso em: 15 mar. 2023.

ANDES. **História**. [s.d.]. Disponível em: <https://bit.ly/4717AAJ>. Acesso em: 10 mar. 2023.

ANTUNES, Ricardo. A sociedade da terceirização total. **Revista da ABET**, v. 14, n. 1, 2015.

DRUCK, Graça. **A terceirização no setor público e a proposta de liberalização da terceirização pelo PL 4330**. 2015. Disponível em: <https://bit.ly/3MxCMiW>. Acesso em: 6 abr. 2023.

MANCEBO, Deise; SILVA JÚNIOR, João dos Reis Silva; LÉDA, Denise Bessa. O trabalho nas instituições de Educação Superior. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 32, p. 739-757, 2016.

MEIRELLES, Catarina Marino; REIS, Ana Carolina; FERREIRA, Mariana de Freitas. Terceirização como porta de entrada para a degradação do trabalho nas universidades públicas brasileiras: o caso da UFF. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL UNIVERSITÁRIAS, 26., 2018, Belo Horizonte. **Anais** [...] Belo Horizonte, 2018.

UNIVERSIDADE E SOCIEDADE/Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior. **40 anos do Andes-SN: luta e resistência - ano I**, n. 1 (fev. 1991). Brasília: Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior. Semestral. 2021b, ano XXXI, n. 68.

UNIVERSIDADE E SOCIEDADE/Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior. **Mobilização e resistência contra os ataques às Universidades Públicas, aos Institutos Federais e ao CEFET** - ano I, n. 1 (fev. 1991). Brasília: Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior. Semestral. 2020a, ano XXX, n. 65.

UNIVERSIDADE E SOCIEDADE/Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior. **O Legado de Paulo Freire para a Educação** - ano I, n. 1 (fev. 1991). Brasília: Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior. Semestral. 2020b, ano XXX, n. 66.

UNIVERSIDADE E SOCIEDADE/Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior. **Pandemia da COVID-19: trabalho e saúde docente**, ano I, n. 1 (fev. 1991). Brasília: Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior. Semestral. 2021a, ano XXXI, n. 67.

UNIVERSIDADE E SOCIEDADE/Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior. **Políticas educacionais: desafios e dilemas** - ano I, n. 1 (fev. 1991). Brasília: Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior. Semestral. 2022a, ano XXXII, n. 69.

UNIVERSIDADE E SOCIEDADE/Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior. **Retorno presencial e pandemia** - ano I, n. 1 (fev. 1991). Brasília: Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior. Semestral. 2022b, ano XXXII, n. 70.

VASCONCELOS, Frederico. **O trabalho tratado como mercadoria**. 2015. Disponível em: <https://bit.ly/3ubD08Q>. Acesso em: 20 mar. 2023.

CAPÍTULO 5

ATENDIMENTO PSICOLÓGICO A PROFESSORES E FUNCIONÁRIOS DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE SÃO PAULO: REFLEXÕES ACERCA DO SOFRIMENTO NO TRABALHO EDUCACIONAL

Evelyn Yamashita Biasi
Daiane Aparecida Costa dos Santos
Lucilene da Silva Macedo Pechula
Naiara Lima Ventura

Para começo de conversa: introdução sobre a experiência profissional

Este capítulo refere-se à prática de atendimento psicológico a professores e funcionários educacionais vinculados à Rede Estadual de Ensino de São Paulo. O objetivo desta prática consistiu em investigar as formas de sofrimento decorrentes do trabalho no ambiente educacional, assim como oferecer um espaço de reflexão sobre a relação do sujeito com o trabalho e propiciar o cuidado à saúde mental desses trabalhadores.

Em meados de 2016, estabeleceu-se um convênio entre a Instituição de Ensino Superior (Centro Universitário de Adamantina-FAI), por meio do curso de Psicologia, e a Diretoria Regional de Ensino do município de Adamantina-SP, para o desenvolvimento do estágio supervisionado em Psicologia do Trabalho, sob a supervisão da professora Ma. Evelyn Yamashita Biasi. Na ocasião, duas escolas de ensino fundamental II e médio, através da figura dos diretores, aceitaram e incentivaram a proposta de intervenção. O presente relato focaliza a atuação realizada entre os anos de 2018 e 2019, período em que as demais autoras deste texto, Daiane Aparecida Costa dos Santos, Lucilene da Silva Macedo Pechula e Naiara Lima Ventura, estiveram na linha de frente dos atendimentos psicológicos prestados aos trabalhadores da educação. O serviço de Psicologia foi direcionado a toda comunidade de trabalhadores das escolas, sendo eles, os professores, os agentes de apoio educacionais e todos os funcionários administrativos, incluindo os auxiliares de serviços gerais e os próprios diretores das escolas. No entanto, as discussões propostas neste capítulo referem-se ao recorte sobre o trabalho docente.

A categoria profissional de professores e demais trabalhadores da Educação carece de ações no âmbito do cuidado em saúde. Por isso, ao adentrar no ambiente escolar, notou-se que a figura do profissional de Psicologia despertou diversos sentimentos nos trabalhadores. A princípio, evidenciou-se o sentimento de amparo, já que a proposta do atendimento psicológico era algo novo e os sujeitos verbalizaram a necessidade e o desejo frente ao cuidado à saúde mental.

Instalou-se a curiosidade em relação à intervenção proposta, iniciada pela prática do plantão psicológico. De acordo com Rebouças e Dutra (2010), o plantão psicológico pode ser compreendido como uma modalidade de atendimento clínico na contemporaneidade, no qual fornece, ao sujeito que apresenta uma demanda psíquica, um espaço de acolhimento e de escuta, possibilitando reflexões sobre o seu existir, em variados contextos. Caracteriza-se, pois, como uma modalidade de atendimento denominada emergencial, visando acolher o indivíduo de maneira espontânea ou mediante encaminhamentos. O foco do atendimento são as demandas mais urgentes apresentadas pelo sujeito como conflitos emergentes, portanto, o objetivo e o tempo das sessões são limitados, diferentemente do método clínico tradicional que necessita de frequência e continuidade.

Chaves e Henriques (2008) discutem sobre a complexibilidade que o psicólogo plantonista enfrenta visto que, além de se deparar com demandas inesperadas, o encontro com o sujeito atendido pode acontecer apenas uma única vez. O profissional, então, deve estar preparado para acolher diversos tipos de conflitos a partir de uma postura ativa. Tais funções do profissional de Psicologia puderam ser desenvolvidas ao longo desta experiência, por meio das reflexões e articulações teórico-práticas oportunizadas pelas leituras críticas sobre a psicodinâmica do trabalho (Dejours; Abdoucheli, 1994; Dejours, 2005; Lancman; Sznelwar, 2011) e as supervisões na perspectiva das clínicas do trabalho (Bendassolli; Soboll, 2011).

Cada plantonista permanecia cerca de três horas na instituição e o atendimento ocorria de modo individual com duração de cerca de 20 a 50 minutos, dependendo da disponibilidade de cada sujeito atendido. Todos os trabalhadores foram comunicados sobre a disponibilidade do plantão psicológico via reuniões acadêmicas, avisos nos murais e panfletos espalhados pelo ambiente escolar. Havia uma sala de aula que fora cedida pela direção da escola para que os atendimentos fossem realizados.

Os professores eram atendidos nos intervalos das aulas, já os demais funcionários eram atendidos durante o próprio expediente de trabalho ou em horário inverso, conforme as necessidades particulares. Em um dado momento, foi levantada a possibilidade de realizar atendimentos de forma grupal durante a Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) dos professores, porém,

devido à incompatibilidade de horário das estagiárias, não foi possível realizar o grupo, optando-se, então, apenas pela modalidade individual.

Para alcançar a demanda de trabalho, foi necessário, muitas vezes, que as estagiárias de Psicologia saíssem da sala destinada ao plantão psicológico e fossem até o campo investigar a demanda dos trabalhadores. Algumas escutas foram realizadas em espaços intersticiais, tais como, Sala de Leitura, Biblioteca e os próprios corredores. O espaço de escuta funciona como uma forte ação interventiva, visto que o sujeito é levado a refletir sobre sua prática, as relações e situações de trabalho e, a partir da interpretação dos relatos, aumenta-se sua capacidade reflexiva e crítica (Bendassolli; Soboll, 2011).

À medida que os trabalhadores foram se aproximando do plantão psicológico, algumas demandas particulares necessitam de um apoio psicológico regular por meio da Psicoterapia Breve, cujo objetivo foi eleger um foco em relação ao conflito atual do sujeito, conduzindo a demanda de forma direta e objetiva com sessões estabelecidas em relação à sua duração, sendo possível aliviar o sofrimento e melhorar os sintomas apresentados (Lustosa, 2010). Nesse campo, embora elejamos o conflito atual em sua dimensão com o trabalho, as pessoas atendidas traziam tanto questões particulares quanto dilemas relacionados ao trabalho que eram acolhidos, interpretados e relacionados com a dinâmica do sofrimento do trabalho, uma vez que consideramos a ideia de que não há dissociação entre o trabalho e a subjetividade (Dejours; Abdoucheli, 1994; Lancman; Sznelwar, 2011).

Tais elementos puderam ser categorizados e analisados no item “2. Análise diante da experiência profissional” deste relato de experiência. No entanto, anteriormente à análise do material trazido pelos trabalhadores, abordaremos o item “1. A gestão pública e o trabalho do(c)ente” que relaciona a observação da gestão do trabalho docente com o arcabouço teórico crítico de Gaulejac (2007) e Dardot e Laval (2016).

1. A gestão pública e o trabalho do(c)ente

Para Gaulejac (2007), a gestão do trabalho pode ser compreendida como a prática de direção e organização que coloca a instituição em funcionamento por meio de regras e ordenações de tempo e espaço, definindo sua estrutura e conduzindo os homens a exercerem suas funções por meio de relações de poder. Neste sentido, a partir dos anos 1980, com forte influência das ciências exatas e da ideologia neoliberal, vê-se a expansão do modelo gerencialista não só nas organizações privadas, mas também nas instituições públicas.

Dardot e Laval (2016) afirmam que o neoliberalismo, antes de ser uma ideologia político-econômica, é uma racionalidade que destrói regras, direitos

e interfere nas relações sociais e nas subjetividades. Nessa forma de ser e estar no mundo, o ritmo é acelerado, a pressão é constante pela produtividade, aumentando a propensão aos adocimentos. Esse modelo impõe uma normatização subjetiva a partir da lógica concorrencial e da competitividade em que no mundo do trabalho os indivíduos estão “cada um por si”, sobrevivendo apenas os mais aptos e mais produtivos.

A racionalidade neoliberal produz o sujeito de que necessita ordenando os meios de governá-lo para que ele se conduza realmente como uma entidade em competição e que, por isso, deve maximizar seus resultados, expondo-se a riscos e assumindo inteira responsabilidade por eventuais fracassos. (Dardot; Laval, 2016, p. 328)

A gestão gerencialista constitui-se como uma ideologia que produz mudanças no modo de dirigir e avaliar o desempenho dos indivíduos, traduzindo as atividades humanas em indicadores de desempenho que possam medir os custos e benefícios do trabalho/produtividade e do trabalhador. Nesse modelo, cada trabalhador torna-se responsável por atingir os objetivos da organização por meio de competências e talentos que visem os resultados e aumento do desempenho. Para alcançar tal objetivo, é necessário implicar o trabalhador de forma subjetiva e afetiva por meio da mobilização do desejo de sucesso, de reconhecimento e recompensa pelo mérito pessoal, direcionando a energia libidinal do sujeito a serviço da instituição (Gaulejac, 2007).

A racionalidade neoliberal adentra a esfera do Estado, que passa a ser regida pelo regime da concorrência, submetida a exigências de eficácia semelhantes àquelas a que se sujeitam as empresas privadas. O Estado, não só regula os instrumentos de poder, estruturando novas relações entre o governo e os agentes privados como, ele mesmo, implementa a ideologia neoliberal nos seus modos de gestão e produção. O Estado gerencial é marcado pelo desprezo aos servidores públicos, os baixos salários, a falta de pessoal à disposição desses serviços (profissionais), contribuindo para a desvalorização do setor público. Para Dardot e Laval (2016, p. 275), há uma “[...] mercadorização da instituição pública obrigada a funcionar de acordo com as regras empresariais”.

Em consonância, Gaulejac (2007) discute a quantofrenia como um modelo que busca traduzir sistematicamente a atividade profissional, o cotidiano e as relações sociais por meio de instrumentos de medida, observado também no sistema educacional público. Desta forma, o trabalho é quantificado, objetificado por meio de pontuações, critérios de excelência, indicadores de resultados e de desempenho, indicadores de evolução da carreira, avaliação das

relações com os colegas de profissão (Gaulejac, 2007), em detrimento do trabalho qualitativo, do trabalho real que não pode ser totalmente quantificado (Dejours, 2011). A obsessão pelo número e resultados mobiliza os indivíduos a objetivos de produção de modo a captar os desejos e angústias a serviço da instituição, estimulando uma concorrência exagerada.

A gestão pública (Gaulejac, 2011) incorpora a ideologia gerencialista que preconiza a métrica quantitativa como sistema de avaliação do trabalho e dos trabalhadores. É comum na realidade educacional que as atribuições de aulas ocorram mediante pontuações, entre outros fatores, a quantidade de aulas lecionada pelo professor durante o ano letivo e os cursos de aperfeiçoamento são métricas utilizadas para a atribuição de aulas do ano seguinte. A instabilidade se faz presente, pois todo ano, os professores precisam passar por esse processo de atribuição de aulas, gerando incertezas quanto ao futuro. Observa-se que no ensino integral, os professores são reconduzidos desde que atendam todas as metas impostas pelo programa de ensino, também com avaliações rigorosas anuais. Vale destacar que o professor concursado, com direitos garantidos de jornada de trabalho e salário, encontra-se em extinção devido às perversas ideologias de privatização do ensino que tornam os concursos públicos escassos (ou nulos).

No campo da Educação, a ideologia gerencialista afeta o aprendizado ao buscar transformar os estudantes em clientes, tornando o sistema educativo como um serviço prestado ao mundo econômico. A finalidade de tal ideologia é produzir pessoas adaptadas às necessidades e interesses da economia, flexíveis aos meios de produção, alunos empregáveis e adaptáveis ao mercado de trabalho. Assim, os estudantes são submetidos a um sistema de ensino que não se preocupa com a formação de um cidadão crítico e reflexivo. O espaço escolar deixa de ser um local democrático e preocupado com a qualidade do ensino, com a emancipação humana, o pensamento crítico, o desenvolvimento de potencialidades e autonomia dos indivíduos, capacidade de análise política e social, para se tornar um lugar de cumprimento de metas. Como resultado, a gestão se transforma em um perigoso instrumento de manipulação submetido à lógica do mercado que tem como único e exclusivo objetivo: formar mão de obra produtiva (Silva, 2014).

No que tange à pressão no trabalho, esses profissionais estão submetidos, cada vez mais, a intensificação do trabalho, necessitando de intenso investimento emocional no ambiente de trabalho. Consequentemente, surgem as patologias, refletindo a cultura do alto desempenho, da ansiedade e do adoecimento psíquico. Destarte, como recursos para lidar com a gestão adoecedora, os trabalhadores recorrem a métodos extremos como consumo excessivo de medicações que os levam a suportar por um período maior o estresse e a pressão por resultados (Gaulejac, 2007).

2. Análise diante da experiência profissional

A partir da observação da demanda e dos atendimentos psicológicos destinados aos professores, foi possível organizar duas categorias analíticas para a discussão desta intervenção, quais sejam: “2.1 Aspectos psicossociais do/no trabalho do(c)ente”; “2.2 Sofrimentos, adoecimentos e possibilidades de prazer do/no trabalho”.

2.1 Aspectos psicossociais do/no trabalho do(c)ente

Os aspectos psicossociais são compreendidos como as características da gestão do trabalho, as condições do trabalho e as relações interpessoais que influenciam diretamente na precarização do trabalho docente e na relação de sofrimento-prazer no trabalho. Por meio dos relatos dos professores foi possível observar a inexistência de uma estrutura de trabalho adequada no que diz respeito à falta de material pedagógico, falta de manutenção e limpeza do ambiente escolar, inclusive culminando recorrentemente no aparecimento de animais peçonhentos, trazendo desconforto em relação à higiene do local de trabalho, mas também medo em relação ao risco de picadas e infecções (tanto dos funcionários quanto dos alunos).

A falta de efetivo de trabalhadores decorrente da não reposição de profissionais afastados por adoecimentos ou mesmo aposentados e a tensão frente às exigências do trabalho burocrático, como, o preenchimento de extensas listas de presença de alunos, cadastramento de notas e atividades intra e extraclasse, foram elementos apontados corriqueiramente que sinalizava a sobrecarga do trabalho docente.

Foram relatadas queixas relacionadas à falta de um programa de reabilitação profissional para professores readaptados em funções fora da sala de aula que contribuía para a insegurança em relação ao desenvolvimento do trabalho e a falta de identificação com a atividade proposta. Um exemplo emblemático, foi o caso de uma professora que estava afastada da sala de aula após o desencadeamento de síndrome do pânico frente a um episódio traumático ocorrido dentro da sala de aula, a qual, tendo passado por diversos setores, foi designada para trabalhar na cantina, o que gerava muita insatisfação e desidentificação com o trabalho.

Nos relatos dos professores aparece a preocupação e a pressão sofrida em decorrência das avaliações de desempenho de alunos e deles próprios. No primeiro caso, as avaliações estão inteiramente ligadas ao desempenho dos estudantes, assim, se estes não atingem notas significativas em suas avaliações bimestrais, o

professor é responsabilizado, caracterizado como incompetente e, portanto, estigmatizado. Nesse sentido, o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp) tornou-se um ponto crucial, uma vez que se a escola não alcançasse a nota destinada, os professores eram desmoralizados e submetidos à pressão no ano seguinte. Nesse cenário, os professores não são reconhecidos pela qualidade e/ou o valor do seu fazer, mas a partir de resultados quantitativos. A qualidade do ensino, dos projetos e das pesquisas realizadas pelos professores não é levada em consideração, pois foge ao sistema de avaliação por métricas.

A nova gestão pública (Gaulejac, 2011) incorpora muitos docentes em regime de trabalho com contrato de recondução anual. Esse fenômeno precariza ainda mais as relações de trabalho de professores à medida que dissemina a lógica do medo e da insegurança em relação ao futuro destes profissionais, bem como a necessidade de submissão do sujeito à organização do trabalho. O mecanismo da quantofrenia reflete também por meio das (im)possibilidades de afastamento por doença, necessidade de cuidado à saúde como consultas que geram atestados médicos ou até mesmo faltas diante de falecimento de familiares. Uma professora relatou sentir-se pressionada a não ir ao velório de sua avó, pois sua ausência na escola poderia lhe gerar prejuízos com a atribuição de aulas futuras. Essa e outras atrocidades demonstram a coisificação dos trabalhadores da educação que passam a ser considerados apenas como corpos produtivos, destituídos de subjetividade e afetos.

No que se refere ao ensino integral, observa-se como uma das premissas a noção de replicabilidade do trabalho, isto é, o professor deve transferir as metodologias validadas em salas de aulas para outras escolas da rede pública e para toda a comunidade. A replicabilidade pode ser feita nas Atividades de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC), nos alinhamentos (reuniões entre os pares e/ou hierarquia) e, no espaço exterior ao ambiente acadêmico, tornando-se comum nos espaços digitais, através das redes sociais. Nessa esteira, quanto mais o professor consegue demonstrar o resultado de seu trabalho, maior é a sua pontuação para atribuição de aulas no ano seguinte.

Outro princípio destacado é a pedagogia da presença que prevê ações ditas participativas visando o estabelecimento de vínculos, afetos e o respeito entre educadores e os alunos. Cada professor torna-se responsável pela tutoria de um certo número de alunos. Esse mecanismo acaba adentrando os espaços externos à sala de aula, pois se o aluno solicita uma conversa na hora do intervalo ou no momento de estudo e preparação de aulas do tutor, este acaba sendo pressionado para atender o aluno. Não é raro que os professores-tutores tenham que atender alunos fora do espaço escolar por meio de ligações ou mensagens de aplicativos, durante o fim de semana.

No que se refere às relações interpessoais no ambiente educacional, percebemos a cisão do coletivo de trabalhadores: de um lado, encontrou-se professores desesperadamente ansiosos na tentativa de atender às metas impostas pela gestão do trabalho; de outro, sujeitos que negam o sofrimento gerado pelo trabalho, a partir do recurso aos mecanismos de defesas psíquicos e; um terceiro grupo menor, de pessoas que questionam o modelo de gestão atual, tentando resistir a custo da própria saúde mental. Já na relação de ensino-aprendizagem, impera o sentimento de impotência quando os professores avaliam que não conseguem contribuir para o desenvolvimento dos seus alunos conforme desejam. Surgem, então, sentimentos como tristeza, desesperança e esgotamento psíquico.

A baixa remuneração dos profissionais da Educação é um fator historicamente conhecido que gera muitas angústias em relação à sobrevivência e a possibilidade de realização de desejos. A partir das mudanças geradas pelo novo plano de carreira, implementam-se subsídios como forma de compensação salarial que, no entanto, não trazem mudanças e garantias efetivas na incorporação de um piso salarial digno e, portanto, nas condições de trabalho e vida dos trabalhadores. Uma vez que os subsídios podem ser extintos a qualquer momento, fomenta ainda mais a instabilidade nestes profissionais.

A partir dos elementos discutidos, vê-se a precarização do trabalho instalada contribuindo para o processo de sofrimento dos professores. Para Franco, Druck e Seligmann-Silva (2010), a precarização do trabalho modifica as condições de vida dentro e fora do trabalho por meio de processos de dominação que geram insegurança, instabilidade, sujeição, desconfiança, competição, individualismo, como também, o roubo do tempo e da subjetividade do trabalhador. Quanto mais o trabalho se mostra instável e com a possibilidade do desemprego, o medo e angústia no ambiente de trabalho se tornam mais agravantes, intensificando o sofrimento mental. Sendo assim, o medo emerge sendo um resultado de um sistema de dominação e controle, tornando-se um instrumento de manipulação, pois o medo de perder o trabalho faz com que o sujeito-trabalhador permaneça em um estado de servidão onde, para sobreviver, necessita mostrar-se produtivo o tempo todo (Seligmann-Silva, 2011).

2.2 Sofrimentos, adoecimentos e possibilidades de prazer do/no trabalho

Nesta categoria analítica, serão discutidos os aspectos relacionados aos sofrimentos e adoecimentos dos professores e as possibilidades de prazer decorrente da relação com o trabalho. A partir da análise dos fatores psicossociais do trabalho fica evidente a relação entre o adoecimento dos professores e o trabalho.

Sabe-se que os transtornos mentais são uma das principais causas de afastamento no trabalho no Brasil. Fatores estressantes no ambiente de trabalho podem contribuir tanto com o afastamento do trabalho como para o desenvolvimento de patologias. Ambientes estressores podem desencadear sintomas psicossomáticos, faltas no trabalho, redução da produtividade, condições desfavoráveis que comprometem a saúde mental do trabalhador. A falta de apoio social, o comprometimento excessivo e esforços sem obtenção de recompensa e reconhecimento também são fatores contribuintes (Silva-Junior; Fischer, 2015).

Como efeito psíquico, a cultura do desempenho ocasiona a desmotivação, a perda da autoestima, a perda de identidade profissional que trazem graves consequências para a saúde dos trabalhadores, tais como as doenças psicossomáticas como as crises de ansiedade, as fobias, a insônia, perturbações digestivas, cardiovasculares, dermatológicas, enxaqueca, o tabagismo, alcoolismo e, até mesmo, os suicídios (Gaulejac, 2007). O elevado estado de tensão psicológica, em prol da busca por resultados para fugir da desvalorização profissional, também acaba gerando o esgotamento profissional e as doenças psicossomáticas (Dardot; Laval, 2016).

Corroborando com a literatura, diante dos atendimentos psicológicos prestados, percebemos que os profissionais atendidos apresentavam sentimentos de tristeza, angústia, autocobrança e desespero frente às cobranças impostas, assim como insegurança e o medo de fracassar ao não atingir as metas impostas pela organização. A partir dos relatos, verificaram-se indícios de transtorno de depressão, síndrome do pânico, crises ansiosas, transtorno paranoide, Burnout e tentativas de suicídio, além de problemas osteomusculares na coluna, e desenvolvimento de úlceras e hipertensão.

A busca por resultados instituídos pela gestão do trabalho, a falta de condições de trabalho apropriadas, a competitividade entre os pares e a falta de apoio e reconhecimento hierárquico foram aspectos analisados como agravantes à saúde mental dos trabalhadores. Para Gaulejac (2007), a falta de valorização dos esforços para melhorar o desempenho por parte das instituições, que se concentram apenas em medidas mensuráveis, pode levar a uma crise de identidade no trabalho e ao sentimento de desvalorização entre os profissionais da educação.

Esse processo violento de responsabilização do indivíduo leva a uma privatização do sofrimento, tornando-o único responsável por sua ascensão social, econômica, intelectual e afetiva. Por seu turno, esse modelo de gestão não é mais portador de laços estáveis e de um sentimento de pertencimento, levando a uma cultura de individualismo e falta de colaboração entre os trabalhadores. Os trabalhadores precisam mostrar resultados para serem vistos como sujeitos

poderosos, mas também para evitar possíveis consequências negativas, como a não renovação do contrato de trabalho.

A partir da perspectiva dejouriana, consideramos que o trabalhador dispõe de uma história pessoal, de desejos e motivações. Desse modo, o trabalho pode se tornar algo perigoso para o aparelho psíquico quando suas necessidades psicológicas não são satisfeitas. Para obter saúde no trabalho espera-se que o trabalhador possa utilizar de recursos oriundos do mundo externo e interno para a transformação do sofrimento na busca pelo prazer. Tais recursos, muitas vezes, ocorrem por meio dos mecanismos de defesas individuais e/ou coletivos (Dejours; Abdoucheli, 1994).

No registro individual, observamos como mecanismos de defesa a negação e a clivagem. Os mecanismos de defesa são funções do ego que possibilitam defesas inconscientes para lidar com o sofrimento, conflitos, angústias e frustrações, as quais não são possíveis de serem solucionados no nível consciente. A negação caracteriza-se pela recusa do sujeito em relação à existência de uma situação que lhe causa muita angústia, como a negação em relação ao próprio sofrimento diante da estrutura e da cultura organizacional. Já a clivagem define-se pela divisão de sentimentos, ideias, comportamentos que, por serem contraditórios e paradoxais, levam ao pensamento incongruente, assim, o sujeito necessita cindir com parte da organização ou do trabalho para se manter saudável.

Por outro lado, percebemos o uso de estratégias coletivas para solucionar problemas ligados a falta de condições de trabalho por meio da utilização de recursos próprios como a compra de materiais pedagógicos para a execução da aula, a “vaquinha”¹ para comprar uma porta que havia sido danificada, bem como materiais de higiene, limpeza e venenos trazidos de casa, que foram analisados como importantes recursos da mobilização subjetiva dos trabalhadores. Para Dejours (2005), a mobilização subjetiva é algo muito importante na busca pelo prazer, diante do sofrimento no trabalho porque reflete o investimento psíquico do sujeito (e do coletivo) em seu trabalho, sua subjetividade e sua criatividade, modificando os elementos causadores de adoecimento na organização do trabalho.

Por mais que o modelo neoliberal crie uma estrutura que leva à individualidade e a competitividade entre os trabalhadores, analisamos que os professores ainda preservam certas relações de cooperação e solidariedade. Por exemplo, uma das professoras relatou que ajudava a inserir no sistema informatizado as presenças e notas dos alunos, visto que alguns colegas tinham

1. Expressão popular que denota a junção de dinheiro com a ajuda de várias pessoas para atingir uma determinada aquisição.

dificuldade com o uso da tecnologia. Os profissionais da limpeza também mantinham um pacto de solidariedade ao cooperar com aqueles que tinham um ritmo de trabalho diferente devido às questões de saúde física.

No que se refere à gestão imediata, percebe-se a angústia dos diretores em atender às exigências da gestão público-administrativa, uma vez que eles também se identificam com o sofrimento dos professores, tanto no sentido de classe, quanto no sentido de que, eles próprios, estão submetidos à pressão por resultados e a falta de condições apropriadas para o trabalho, gerando sentimentos de incompetência e frustração no trabalho. A compreensão dos diretores frente à sobrecarga do trabalho gera um certo grau de reconhecimento do esforço dos professores e possibilita o sentimento de pertencimento e a criação de estratégias coletivas de defesa. Sabemos que o reconhecimento possui extrema importância na relação do indivíduo com o trabalho, pois é a partir dele que o sujeito vivencia o processo de retribuição simbólica (Bendassolli, 2012).

A satisfação por meio do trabalho é conquistada na relação com os alunos e com o objetivo intrínseco do trabalho, isto é, a relação de ensino-aprendizagem e o desenvolvimento da sociedade. O prazer no trabalho pode ser sentido quando os alunos desenvolvem suas competências intelectuais e sociais. Como resultado do processo de ensino-aprendizagem tem-se o amadurecimento das funções cognitivas e do pensamento crítico-reflexivo dos alunos. Além disso, ficou evidente a troca de experiências e afetos entre professores e alunos, bem como a retribuição no sentido de gratidão e respeito destes últimos em relação aos primeiros.

Às duras penas, os professores conseguem desenvolver projetos com os estudantes que são premiados dentro e fora do ambiente escolar, como, por exemplo, o caso de uma professora que desenvolveu um projeto de leitura e escrita, em que um dos alunos participantes foi premiado pela Secretaria Estadual de Educação como a melhor redação daquele ano. Além disso, o desenvolvimento de um projeto de incentivo à leitura para a comunidade ganhou vários adeptos e o reconhecimento dos pares e da população local. Esses fatores funcionam como importantes organizadores da identidade, saúde mental e do sentido do/no trabalho.

A dinâmica do reconhecimento torna-se essencial para a produção da saúde mental, uma vez que

[...] o reconhecimento apresenta-se como retribuição simbólica obtida por aquele que trabalha, uma resposta à contribuição que ele oferece à empresa e, por seu intermédio, a toda a sociedade. (Dejours; Begué, 2010, p. 38)

Neste horizonte, o papel da Psicologia consiste em (re)conhecer os conflitos vivenciados pelos professores, possibilitando a (re)construção identitária e a (re)tomada da subjetividade que desperta o poder de agir dos trabalhadores. Nesta experiência, o atendimento psicológico oportunizou o espaço da palavra em relação ao sofrimento psíquico diante da organização do trabalho na atual gestão pública escolar, provocando a tomada de consciência e elaborações dos conflitos psíquicos individuais e coletivos dos trabalhadores da educação.

À guisa de conclusão

As resistências psíquicas frente à figura do profissional de Psicologia no ambiente institucional é algo conhecido e previsto. De acordo com Bleger (1984), a atuação do psicólogo promove ansiedades, fantasias e resistências nas pessoas e nas instituições como uma tentativa de impedir os desconfortos provenientes das possíveis transformações. Para o autor, “o psicólogo [...] é um agente de mudança e um catalisador ou depositário de conflitos, e, por isso, as forças operantes na instituição irão agir no sentido de anular ou amortizar suas funções e sua ação” (Bleger, 1984, p. 52).

Por seu turno, observa-se que a aceitação ou rejeição do profissional da Psicologia depende da cultura organizacional instalada em cada ambiente, portanto, é particular a cada instituição. Nesse sentido, os discursos “psicólogo é coisa para louco” e “quem precisa do atendimento são os alunos e não os professores/funcionários” eram comum e expressavam os preconceitos e medos frente aos conteúdos latentes e afetivos. Entretanto, aos poucos essas resistências foram dissolvidas e os profissionais da educação puderam se beneficiar dos atendimentos em Psicologia.

Durante o período de intervenção, foram realizadas escutas e acolhimentos, oportunizando um espaço para elaborações frente aos conflitos psíquicos que afetavam os sujeitos atendidos. Para Heloani e Lancman (2004), mais do que observar, é preciso uma escuta voltada ao trabalhador, já que as relações subjetivas precisam, muitas vezes, serem desvendadas, além do que é visível e mensurável. Nesse sentido, os autores pontuam que a Psicodinâmica do Trabalho visa intervir em situações concretas e compreender aspectos psíquicos envolvidos no campo do trabalho. Assim, a palavra é mediadora entre o afeto e a mobilização subjetiva. Por meio dela, tem-se o intuito de compreender o sofrimento do sujeito como um afeto que designa em meios do indivíduo transformar e modificar as relações subjetivas do espaço. É através do processo sobre o próprio trabalho que o sujeito se apossa da realidade, refletindo sobre (e realizando) intervenções necessárias para um modo de vida e trabalho saudável.

A escuta e o acolhimento ao sofrimento dos trabalhadores possibilitaram a vazão dos sintomas ansiogênicos e patogênicos, assim como a construção de estratégias individuais para que o sujeito pudesse lidar com o sofrimento no e pelo trabalho que contribuíram para a reconstrução identitária e a reorganização da saúde mental. Contudo, aspectos como a sobrecarga do trabalho, dificuldade de cumprir metas, entre elas, nas avaliações diagnósticas dos alunos, a perda de referenciais de proteção social, falta de apoio organizacional no reconhecimento do sofrimento e da necessidade do cuidado à saúde dos trabalhadores e a fragilização frente à organização coletiva da classe trabalhadora são aspectos de precarização do trabalho que necessitam de intervenções coletivas e políticas no âmbito da Educação.

Referências

BENDASSOLLI, Pedro F. Reconhecimento no trabalho: perspectivas e questões contemporâneas. **Psicologia em Estudo**, v. 17, p. 37-46, 2012.

BENDASSOLLI, Pedro F.; SOBOLL, Lis Andrea. Introdução às clínicas do trabalho: aportes teóricos, pressupostos e aplicações. *In*: BENDASSOLLI, Pedro F.; SOBOLL, Lis Andrea (orgs.). **Clínicas do trabalho**: Novas Perspectivas para compreensão do trabalho na atualidade. 1. ed. São Paulo: Atlas, 2011, p. 3-21.

BLEGER, Jose. **Psico-higiene e Psicologia Institucional**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

CHAVES, Priscila Barros; HENRIQUES, Wilma Magaldi. Plantão psicológico: de frente com o inesperado. **Psicologia Argumento**, Curitiba, v. 26, n. 53, p. 151-157, 2008.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Cristian. **A nova razão do mundo**. Ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DEJOURS, Christophe. **O fator humano**. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 2005.

DEJOURS, Christophe. Para uma clínica da mediação entre psicanálise e política. *In*: LANCMAN, Selma; SZNELWAR, Laerte Idal (orgs.). Christophe Dejours: **Da Psicopatologia à Psicodinâmica do Trabalho**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz; Brasília: Paralelo 15, 2011.

DEJOURS, Christophe; ABDOUCHELI, Elisabeth. Itinerário Teórico em Psicopatologia do Trabalho. *In*: DEJOURS, Christophe; ABDOUCHELI, Elisabeth; JAYET, Christian. **Psicodinâmica do trabalho**: Contribuições da Escola Dejouriana à Análise da Relação Prazer, Sofrimento e Trabalho. São Paulo: Ed. Atlas S.A., 1994, p. 119-145.

DEJOURS, Christophe; BEGUÉ, Florence. **Suicídio e trabalho**: O que fazer? Brasília: Paralelo 15, 2010.

FRANCO, Tânia; DRUCK, Graça; SELIGMANN-SILVA, Edith. As novas relações de trabalho, o desgaste mental do trabalhador e os transtornos mentais no trabalho precarizado. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**, v. 35, p. 229-248, 2010.

GAULEJAC, Vincent de. A NGP: a Nova Gestão Paradoxal. *In*: BENDASSOLLI, Pedro F.; SOBOLL, Lis Andrea (orgs.). **Clínicas do trabalho**: Novas Perspectivas para compreensão do trabalho na atualidade. 1. ed. São Paulo: Atlas, 2011, p. 84-98.

GAULEJAC, Vincent de. **Gestão como doença social**: ideologia, poder gerencialista e fragmentação social. Aparecida: Ideias e Letras, 2007.

HELOANI, Roberto; LANCMAN, Selma. Psicodinâmica do trabalho: o método clínico de intervenção e investigação. **Revista Produção**, v. 14, n. 3, p. 77-86, 2004.

LUSTOSA, Maria Alice. A Psicoterapia breve no Hospital Geral. **Rev. SBPH**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 2, 2010.

REBOUÇAS, Melina Séfora Souza; DUTRA, Elza. Plantão Psicológico: Uma Prática Clínica da Contemporaneidade. **Revista da Abordagem Gestáltica**, Goiânia, v. 16, n. 1, p. 19-28, 2010.

SELIGMANN-SILVA, Edith Seligmann. **Trabalho e desgaste mental**: o direito de ser dono de si mesmo. São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA-JUNIOR, João Silvestre; FISCHER, Frida Marina. Afastamento do trabalho por transtornos mentais e estressores psicossociais ocupacionais. **Revista Brasileira de Epidemiologia**, São Paulo, v. 18, p. 735-744, 2015.

SILVA, Maria Abádia da. **Implicações do modelo gerencialista racional na verificação do desempenho dos alunos e da escola pública**. Brasília: Universidade de Brasília/UnB, 2014.

CAPÍTULO 6

COMPREENSÃO CRÍTICA DAS AÇÕES DE RESISTÊNCIA DO SINDICATO DOS PROFESSORES DO ENSINO OFICIAL DO ESTADO DE SÃO PAULO (APEOESP) FRENTE ÀS POLÍTICAS LANÇADAS PELA GESTÃO DE JOÃO DORIA (2019-2022)

Hélida Lança

1. A rede de ensino paulista

O estado de São Paulo possui a maior rede de ensino do país: 5.400 escolas, 3,5 milhões de estudantes, 234 mil trabalhadores (docentes e não docentes). Sob o comando de sucessivos governos tucanos¹ desde 1995, a educação paulista vem sofrendo uma série de ataques que a colocam cada vez mais alinhada ao ideário neoliberal: reestruturação e reorganização da rede, municipalização, unificação curricular, testes padronizados, contratações temporárias, meritocracia, abertura cada vez maior para o setor privado, má destinação dos recursos financeiros e precarização das condições de trabalho.

São quase 25 anos de políticas educacionais criadas e implantadas com o objetivo de enfraquecer a educação pública, ainda que os governantes sigam garantindo, em seus discursos falaciosos, que as escolas estão cada vez melhores. Mas não é preciso ser grande entendedor do assunto para perceber o quanto a situação está cada vez pior na educação estadual paulista: um breve olhar para as escolas é o suficiente para se constatar que, ainda que seja um direito, a educação pública vem sendo atacada. Escolas sucateadas, estudantes com severas dificuldades e professores a cada dia mais desvalorizados.

Não bastasse a diminuição da rede nas questões relacionadas à qualidade, há também uma diminuição na oferta de vagas. Amparados no perverso discurso de enxugamento da máquina pública, os governos desencadearam uma série de ações que, aos poucos, vêm retirando as crianças da escola pública e empurrando-as para a rede privada. Políticas que consideram a educação como um gasto do dinheiro público, e não como o investimento na formação de uma sociedade melhor.

1. Tucano é o nome dado aos políticos filiados ao Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB).

Conforme nos mostra o Gráfico 1, a diminuição da rede estadual paulista nas duas últimas décadas é exorbitante. De um lado, o processo de municipalização executado na década de 1990, de forma questionável e duvidosa, empurrando milhares de pessoas para as redes municipais que, em muitos casos, não tinham a menor condição de atender a demanda, mas cujos prefeitos foram iludidos com repasses de fundos públicos para a educação. Nesse movimento, a rede estadual (que tinha 64% dos estudantes em 1999) reduziu para 37% o atendimento do ensino fundamental em 2020.

Importante destacar que não se trata de um movimento que apenas empurra para as redes municipais os estudantes e docentes do ensino fundamental, visto que as escolas particulares quase dobraram o atendimento no mesmo período, indo de 12% para 21%.

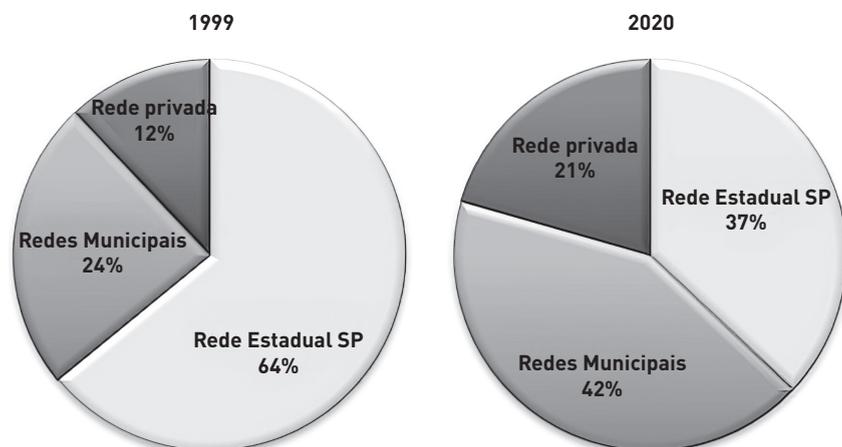


Gráfico 1. Matrículas no Ensino Fundamental por rede de ensino – 1999 e 2020

Fonte: Censo Escolar – Inep (elaborado pela autora).

Neste cenário de avanço neoliberal, João Doria assumiu o cargo de governador em janeiro de 2019, nomeando Rossieli Soares da Silva como secretário da Educação: um advogado gaúcho, com mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública, secretário da Educação no Amazonas (2012 a 2016), secretário da educação básica do Ministério da Educação (2016-2018) e ministro da Educação (2018) na gestão de Michel Temer.

Em nada melhor que as gestões anteriores, a dupla Doria e Rossieli vem mostrando uma intenção ainda mais explícita de alinhar a educação pública aos interesses do setor privado, que tanto prezam. Não se trata apenas de valorizar as escolas particulares e seu empresariado, mas também, e principalmente, de usar

a máquina pública para formar os futuros trabalhadores para o empresariado de todas as áreas, que desejam colaboradores dóceis, flexíveis e conformados.

Para tanto, intensificam os processos de diminuição da rede e privatização dos serviços, amparados nas formas de governança que colocam no Estado (e no serviço público) a culpa pelas mazelas da sociedade. O esforço está em dar às escolas uma essência cada vez mais gerencial, que incorpore e execute os preceitos da gestão do setor privado: racionalização de recursos, planejamento estratégico e responsabilização. Repetindo o mantra da redução de gastos públicos, vão na contramão do que se espera de uma educação pública de qualidade.

Essa nova forma de gestão pública (Shiroma; Evangelista, 2015; Oliveira, 2015), executada em consonância com as políticas de austeridade fiscal (Rossi; Dweck, 2016; Cara; Pellanda, 2018), vem se concretizando em uma série de ações e projetos para a rede paulista. Embora tais políticas sejam sempre ostentadas pelo governo como verdadeiras panaceias para as escolas, sabemos se tratar de ataques constantes à educação pública, aos trabalhadores da educação e, por consequência, à sociedade em geral.

Neste cenário, é imprescindível considerar que as políticas de Doria e Rossieli sempre têm um objetivo maior, raramente explícito, de alinhar a rede estadual cada vez mais ao ideário neoliberal, que se empenha em valorizar o setor privado em detrimento do serviço público, regulando a existência dos indivíduos a partir da lógica do mercado, onde cada um deve ser o empreendedor de si, num injusto e perverso exercício da meritocracia.

O neoliberalismo, como descrevem Dardot e Laval (2016, p. 16-17), “antes de ser uma ideologia ou uma política econômica, é, em primeiro lugar e fundamentalmente uma racionalidade” que acaba por interferir nas ações dos governantes e, por muitas vezes, também na conduta daqueles que são governados.

2. A Seduc/SP em 2019

Durante o primeiro ano da gestão de Doria/Rossieli, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (Seduc/SP) publicou 75 Resoluções². Considerando que a análise de cada uma delas extrapolaria os limites deste estudo, trataremos aqui apenas das que consideramos mais relevantes e aderentes ao teor da pesquisa. Importante também ressaltar que muitas políticas podem se desencadear de outras formas: projetos de lei, decretos do governador, formação em serviço, propaganda midiática, reuniões de trabalho e um sem-fim de possibilidades de convencimento (ou cooptação), não sendo as resoluções do secretário, portanto, a única forma de movimentação. Nos parágrafos a seguir,

2. As Resoluções Seduc de 2019 estão disponíveis em: <https://bit.ly/4b7MoLS>. Acesso em: 2 fev. 2022.

apresentaremos as principais ações da Seduc durante 2019 acompanhadas de breve explicação sobre cada uma delas.

Uma das principais bandeiras da gestão estadual em 2019 foi a ampliação do Programa de Ensino Integral (PEI) onde, a partir de aprovação do Conselho Escolar, unidades são transformadas em PEI e funcionam sob forma diferenciada de trabalho que vão além da ampliação do tempo de permanência para trabalhadores e estudantes: escolha de docentes e gestores por perfil profissional, ferramentas de gestão empresarial, abertura para o setor privado em parcerias, exclusão de alunos que precisam trabalhar, profissionais sem estabilidade e forçados à sujeição a partir de instrumentos de controle total sobre o trabalho docente.

Não se trata de uma nova política, visto que o PEI é fruto de gestões anteriores, mas é inegável o esforço em 2019 para que cada vez mais escolas assumam este modelo, onde o governo encontra terreno fértil para silenciar todo tipo de resistência e minimizar o problema do absenteísmo, pois, com o adicional de 75% no salário, o docente se percebe ameaçado se houver qualquer tentativa de recusa ou de ausência ao trabalho.

O calendário escolar também sofreu alterações em 2019 (para começar a valer em 2020), quando o secretário anunciou as duas semanas de recesso escolar, até então concedidas em julho, emendadas com as férias de quinze dias, seriam transferidas para duas semanas separadas, uma em abril e outra em outubro, estabelecendo o que ele chamou de descanso entre os bimestres. Tal medida foi anunciada sem nenhum tipo de diálogo nem com a sociedade, nem com as famílias que trabalham enquanto os filhos ficam na escola, nem com as entidades de classe.

Foi anunciado o Inova Educação³, programa que inclui na formação dos estudantes as disciplinas Projeto de Vida, Tecnologias e Eletiva – importadas do PEI – alinhadas ao modismo das competências socioemocionais que, na prática, colaboram para a formação de pessoas centradas em seus projetos de vida individuais, ancoradas em preceitos da meritocracia e da lógica do capital, que desconsideram a materialidade concreta da sociedade em que os sujeitos estão inseridos, como se isso não interferisse severamente nas condições de vida.

Em 2019, com o lançamento do projeto, os professores e gestores passaram por cursos de formação autoinstrucionais para a implantação nas matrizes curriculares a partir de 2020.

A Reforma da Previdência Paulista se deu a partir de Projeto de Lei Complementar apresentado pelo governador em 2019 para tramitar no legislativo em regime de urgência, com aumento da idade e do tempo de contribuição de docentes para a aposentadoria, além da contribuição dos inativos.

3. Mais informações disponíveis em: <https://bit.ly/40rI5pR>. Acesso em: 2 fev. 2022.

Em setembro de 2019, o governador Doria censurou texto sobre sexualidade e identidade de gênero, determinando o recolhimento imediato das apostilas de 8º ano. Em suas redes sociais, informou o ocorrido e, no dia seguinte, o secretário da Educação publicou a Resolução Seduc n. 43, instituindo Comissão de Apuração Preliminar para apuração dos fatos.



João Doria ✓
@jdoriajr

...

Fomos alertados de um erro inaceitável no material escolar dos alunos do 8º ano da rede estadual. Solicitei ao Secretário de Educação o imediato recolhimento do material e apuração dos responsáveis. Não concordamos e nem aceitamos apologia à ideologia de gênero.

9:41 AM · 3 de set de 2019 · Twitter for iPhone

Figura 1. Postagem de João Doria⁴ em 3/9/2019

Eleito no ano anterior com a bandeira BolsoDoria, o governador seguiu na mesma maré dos bolsonaristas e não teve nenhuma vergonha em chamar de “apologia à ideologia de gênero” o que é, na verdade, material educativo sobre identidade de gênero. O texto considerado inaceitável pode ser conferido na Figura 2. Um grupo de professores de universidades públicas entrou com representação junto ao Ministério Público que, em poucos dias, determinou a devolução imediata do material aos estudantes.

Este episódio ilustra muito bem a conduta autoritária do governo, bem como a postura preconceituosa no que diz respeito às questões relacionadas à sexualidade e identidade de gênero, quase que ignorando a existência de jovens gays e transexuais nas escolas e na sociedade.

Na ocasião, consideradas as devidas proporções, o fato remeteu à lembrança da queima de livros pelos nazistas.

4. Disponível em: <https://bit.ly/3u5a1nq>. Acesso em: 2 fev. 2022.

TEXTO 1: Sexo biológico, identidade de gênero e orientação sexual

A diversidade sexual pode ser compreendida a partir de três eixos fundamentais, que interagem entre si de maneira dinâmica para a vivência da sexualidade: o sexo biológico, a identidade de gênero e a orientação sexual.

O **sexo biológico** é constituído pelas características fenotípicas (órgãos genitais externos, órgãos reprodutores internos, mamas, barba) e genotípicas (genes masculinos e genes femininos) presentes em nosso corpo. É importante ressaltar que existem somente dois sexos: XY produz um ser chamado macho e XX, um ser chamado fêmea. No entanto, a natureza não funciona com uma separação rígida, havendo, inclusive, pessoas que nascem com dois órgãos genitais, conhecidas como intersexuais ou hermafroditas.

A **identidade de gênero** refere-se a algo que não é dado e, sim, construído por cada indivíduo a partir dos elementos fornecidos por sua cultura: o fato de alguém se sentir masculino e/ou feminino. Isso quer dizer que não há um elo imediato e inescapável entre os cromossomos, o órgão genital, o aparelho reprodutor, os hormônios, enfim o corpo biológico em sua totalidade, e o sentimento que a pessoa possui de ser homem ou mulher. A identidade é um conjunto de fatores que forma um complexo "jogo do eu", onde entram em cena a interioridade (como a pessoa se vê e se comporta) e a exterioridade (como ela é vista e tratada pelos demais). Nesse sentido, podemos dizer que ninguém "nasce homem ou mulher", mas que nos tornamos o que somos ao longo da vida, em razão da constante interação com o meio social.

Figura 2. Trecho censurado pelo governador

Fonte: Caderno do Aluno – 8º ano – Ciências.

Em se tratando das questões relacionadas ao currículo, a Seduc utilizou o ano de 2019 para fortalecer para fortalecer as ações relacionadas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e também para a construção da arquitetura do novo ensino médio. Todos os esforços neste quesito foram voltados para o fortalecimento do modelo pedagógico amparado na formação por competências, que há tempos rodeia as políticas educacionais.

Existe uma importante contribuição científica a respeito do assunto (Saviani, 2008; Duarte, 2001; 2010), comprovando que não passa de mais uma estratégia do capital para determinar o tipo de formação que se deseja dar aos futuros trabalhadores e consumidores, que está muito distante da apropriação de conceitos e de cultura, limitada a práticas esvaziadas de sentido conceitual.

Outro anúncio feito por Rossieli em 2019 (para início no ano seguinte) está relacionado à fragmentação das Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPCs), quando o corpo docente não mais se reunirá de forma coletiva para as formações e discussões pedagógicas, passando os encontros a serem realizados de forma fragmentada, sendo as reuniões divididas por áreas de conhecimento, em dias da semana determinados pela Seduc/SP: Ciências Humanas às terças-feiras, Línguas às quartas-feiras; Ciências da Natureza e Matemática às quintas-feiras.

No novo formato imposto, os professores não podem dar aula no dia da semana destinado à ATPC, visto que devem obrigatoriamente participar das reuniões no período em que trabalham, ou que têm a maioria de aulas da jornada.

Por último, mas não menos importante, damos destaque ao formato de gestão escolar desejado por Doria/Rossieli, que vai em desencontro a qualquer tentativa de ação democrática ou de autonomia.

Em 2019 havia um concurso de diretores ainda válido, que poderia ser prorrogado pela Seduc/SP até 2021, mas não foi. Centenas de pessoas aprovadas, aguardando nova chamada. Centenas de escolas com cargo vago de diretor.

Mas, por não desejarem diretores estáveis, simplesmente não prorrogaram a validade do concurso. Seguiram designando professores para ocupar provisoriamente a direção das escolas e, deste modo, garantindo a existência de equipes gestoras silenciadas e obedientes, que quase sempre funcionam como um braço do governo dentro das escolas.

A seguir, apresentaremos as ações que a Apeoesp (Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo) realizou em resposta aos ataques que a educação paulista sofreu em 2019: ampliação do PEI, alteração de calendário, Programa Inova, Novotec, Reforma da Previdência, censura a materiais didáticos, pedagogia das competências, fragmentação das ATPCs e modelo de gestão escolar.

3. A Apeoesp em 2019

A Apeoesp publicou, durante o ano de 2019, noventa e nove boletins Informa Urgente⁵, o principal instrumento de comunicação entre a entidade e sua base, disponível de forma digital no site, divulgados nas redes sociais, enviado por e-mail e transmitido por mensagens entre telefones celulares.

Partindo da premissa de que “a comunicação sindical é uma arma em potencial nas mãos dos trabalhadores para defender sua ideologia, sua política” (Costa, 2010, p. 65), consideramos ser importante a análise do que tem sido realizado pela entidade neste sentido.

De acordo com Lênin (1975), a imprensa sindical deve ser um elemento propagandista, agitador e organizador coletivo e, portanto, não deve se limitar apenas à simples informação para os trabalhadores, pois contém possibilidades de construção de conhecimento, formação política e organização da luta.

Dos boletins publicados pela Apeoesp em 2019, muitos deles abordam a questão do PEI, pois se trata uma pauta considerada importante pela entidade, que reconhece a perversidade e a exclusão que o modelo impõe.

Todos os problemas são apresentados em textos bastante didáticos e explicativos, que trazem não apenas a superfície das questões, mas também o quanto a educação pública é atacada e, em consequência disso, a sociedade de maneira geral.

5. Os boletins estão disponíveis em: <https://bit.ly/3FIA5Y5>. Acesso em: 2 fev. 2022.

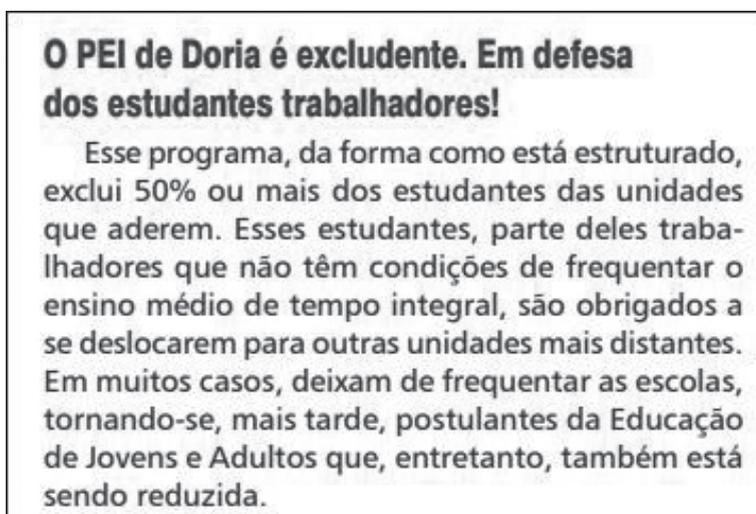


Figura 3. Boletim Informa Urgente n. 56, de 12/9/2019, página 2

Assim que foi anunciada a alteração no formato de férias e recesso na rede, o sindicato se manifestou em boletim de forma contrária e combativa, trazendo junto a chamada para a Greve Nacional da Educação de 15 de maio, que se aproximava.

FÉRIAS REPARTIDAS NÃO VÃO NOS DESVIAR DA NOSSA LUTA

Vamos combater essa invencionice do governo Doria juntamente com nossa luta salarial e profissional

Essa é uma tática recorrente nos governos do PSDB, assim como vem sendo utilizada pelo governo Bolsonaro: apresentar itens polêmicos para tentar desviar o foco de reivindicações e necessidades fundamentais da classe trabalhadora. Mas a nossa categoria está muito consciente e segura do que quer e não vai se desviar do caminho.

Continuaremos a luta pela pauta principal definida pelas professoras e pelos professores em São Paulo, da mesma forma que continuaremos a lutar firmemente para derrotar a reforma da previdência de Bolsonaro, ao mesmo tempo que trabalharemos para impedir que ele retire a obrigatoriedade do ensino de Filosofia e Sociologia e aplique outras medidas contra a educação.

Figura 4. Boletim Informa Urgente n. 25, de 29/4/2019, página 1

Quando lançado o Programa Inova, a entidade logo publicou um boletim exclusivo sobre o assunto, denunciando o autoritarismo do governo, criticando a diminuição do tempo das aulas regulares em cinco minutos, apresentan-

do argumentos pedagógicos contrários à implementação das novas disciplinas (Eletiva, Tecnologia e Projeto de Vida) e questionando o envolvimento do Instituto Ayrton Senna na temática. Encerram a publicação afirmando que o

[...] melhor caminho para o fracasso é a imposição vertical. Desta forma, a Apeoesp cobra que o governador abra o debate com a rede, para que se possa colher melhores frutos para a educação pública estadual de São Paulo. (Boletim Informa Urgente n. 28, de 8/5/2019, p. 2)

Com relação à Reforma da Previdência paulista, o sindicato publicou inúmeros materiais: alguns de cunho mais explicativo e teórico, outros, chamando para atos e manifestações. Desde a apresentação da proposta do governo na Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, uma série de ações foram organizadas e chamadas pela entidade, que não se isentou da responsabilidade de construir a luta contra um dos maiores ataques que funcionalismo paulista estava em vias de sofrer.

NOSSA MOBILIZAÇÃO IMPEDIU A VOTAÇÃO DO DESMONTE DA PREVIDÊNCIA

TRAMITAÇÃO SERÁ RETOMADA SOMENTE EM FEVEREIRO DE 2020

ATIVIDADES DOS DIAS 16 E 17/12 (ASSEMBLEIA) FORAM SUSPENSAS

I. Contra o desmonte da previdência!

Desde que foi anunciada a proposta de reforma da previdência de Dória (Proposta de Emenda à Constituição – PEC 18/2019 e Projeto de Lei Complementar – PLC 80/2019) nós, da APEOESP, junto com diversos segmentos do funcionalismo que atenderam ao nosso chamado, nos mantivemos em luta ininterrupta.

Greve e mobilização permanente

Nossa presença diária na Assembleia Legislativa, visitando gabinetes, ocupando a galeria e alertando contra o desmonte da previdência estadual e a farsa da “nova carreira” do magistério (que está imbricada com a reforma da previdência por meio da PEC 18, com explicaremos mais adiante) provocou tensão na base governista, causando manifestações de muitos Deputados e Deputadas sobre a intenção de votar contra os dois projetos ou trabalhar pelo adiamento dessa discussão para 2020.

Nesse processo, realizamos greve nos dias em que houve tramitação da reforma na ALESP, fechando as escolas e realizando assembleias em frente ao prédio do parlamento, após as quais houve ato unificado do funcionalismo. Estivemos de forma quase permanente nas galerias do plená-

rio e as deputadas de oposição (Professora Bebel, Beth Sáhão, Marcia Lia, Isa Penna, Mônica Seixas) protagonizaram um momento importante de luta, ocupando a Mesa Diretora para impedir a votação da PEC 18, antes que uma liminar conquistada na justiça impedisse a continuidade de sua tramitação, devido a irregularidades na nomeação do relator especial dessa matéria.

Simbolicamente, a Deputada Professora Bebel, também Presidenta da APEOESP, ocupou a cadeira do Presidente da ALESP, para sinalizar que todo o movimento não aceita o autoritarismo e as imposições que vinham sendo produzidas para tentar aprovar a toque de caixa essa reforma.

Vitória jurídica e política

Na sequência, após o Desembargador Alex Zilenski conceder liminar na ação movida pelo Deputado Emídio de Souza, o mesmo deu prazo de 15 dias úteis para que o autor da ação se manifeste sobre o recurso da Presidência da ALESP, prazo que não se esgota antes do recesso do judiciário, que começa no dia 20/12. A ALESP recorreu ao Supremo Tribunal Federal (STF) mas seu Presidente, Ministro Dias Toffoli, deu prazo de 5 dias úteis para que o Tribunal de Justiça se manifeste. Por isso, a tramitação da reforma somente poderá ser retomada em fevereiro de 2020.

Figura 5. Boletim Informa Urgente n. 94, de 13/12/2019, página 1

Embora tenha se posicionado contra a BNCC em algumas publicações de 2018, durante o ano de 2019 a Apeoesp não abordou o assunto em seus boletins. Ainda assim, tem muitos textos em defesa da educação, formação integral de sujeitos conscientes, valorização docente.

Por uma educação integrada, com qualidade social

A APEOESP luta por uma educação integrada, na que articule ensino-cultura-esporte-tecnologias e que prepare nossos estudantes para a continuidade dos estudos, para o mundo do trabalho, para o exercício da cidadania e para a vida. Para tanto, são necessárias condições estruturais e adequadas, sem prejudicar os direitos de professores e estudantes.

Figura 6. Boletim Informa Urgente n. 55, de 6/9/2019, página 2

Com relação ao episódio em que o governador censurou materiais didáticos, o sindicato apresentou repúdio à postura de João Doria, mas não fez uso da oportunidade para ampliar o entendimento da categoria sobre a temática que envolve a identidade de gênero.

Num mundo ideal, todos os docentes teriam conhecimento satisfatório acerca do assunto, mas, infelizmente, essa não é a realidade.

Sobre a fragmentação das ATPCs e mudança no horário de trabalho dos professores, não houve muito tempo para posicionamentos, visto que o anúncio se deu em 17 de dezembro.

Ainda assim, a Apeoesp participou de reunião com o secretário e apresentou insatisfação com o formato imposto, que prejudica os professores não apenas individualmente, mas também o trabalho coletivo da escola, visto que as reuniões agora acontecerão apenas entre docentes de uma mesma área.

Outra questão diz respeito ao tempo a mais que os professores permanecerão nas escolas em função das alterações de carga horária e tempo de duração das aulas definidas na Resolução SE 72/2019. A APEOESP chamou a atenção, sobretudo, para o período noturno e para o prejuízo desse acréscimo diário de jornada para as situações de acúmulo.

Figura 7. Boletim Informa Urgente n. 98, de 19/12/2019, página 1

Em se tratando do modelo de gestão escolar, a Apeoesp não tem o hábito de interferir nas questões específicas dos diretores de escola, pois entende que

estaria invadindo a base sindical do Sindicato de Especialistas de Educação do Magistério Oficial do Estado de São Paulo (Udemo). Neste sentido, limita-se a denunciar o autoritarismo nas escolas, quase sempre de forma generalizada, mas não se envereda pela conjuntura política que fica acobertada pelas ações isoladas de muitos gestores.

4. Entre a resistência e a sujeição

Apresentamos neste texto as principais ações da Seduc/SP durante o ano de 2019, e a maneira como a Apeoesp articulou a comunicação sindical mediante o conjunto de ataques sofridos. Importante ressaltar que o objetivo da análise é perceber de que forma a ação sindical vem se desenvolvendo em tempos tão difíceis, além de registrar os acontecimentos para que futuros pesquisadores tenham acesso à história da organização coletiva docente.

De um lado, um governo que insiste no alinhamento cada vez maior da educação pública ao ideário neoliberal, que tem postura autoritária e que, a cada passo, precariza ainda mais as condições de trabalho de quem está na escola. De outro, uma entidade representativa com 180 mil sócios que, não diferente de qualquer outro, enfrenta os ataques que os sindicatos veem sofrendo, principalmente nos últimos anos e, além disso, se sustenta sobre os conturbados alicerces de competição entre correntes partidárias, numa realidade de fragmentação e distanciamento da base.

Entre as duas instâncias, uma categoria que vem sendo atacada há algumas décadas, absorvida por um perverso projeto de desvalorização profissional que envolve condições de trabalho, de contratação, de salário e de formação. Nessa conjuntura, o objetivo das políticas é colocar o professor numa condição cada vez mais fragilizada em razão da constante insegurança em que se percebe. A sujeição, enquanto estratégia, não está exclusivamente nas ações que oprimem as subjetividades, mas principalmente na produção dessas subjetividades a partir de operadores de dominação: sofrimento, renúncia e gratificação (Foucault, 1998).

O professor ganha cada vez menos e, portanto, precisa trabalhar mais. Trabalhando mais, com pouco dinheiro e exausto, corre o risco de distanciar-se cada vez mais das reflexões que envolvem a categoria e a classe trabalhadora, envolto em mecanismos de sujeição que colaboram para que seja cada vez mais obediente e conformado.

Obedece-se simplesmente para poder tornar-se obediente, para produzir um estado de obediência permanente e definitivo, que seja capaz de durar mesmo quando não houver ninguém a quem se deva obedecer, e

até mesmo antes de alguém formular uma ordem. Estado de obediência significa, portanto, que a obediência não é uma maneira de reagir a uma ordem. A obediência não é simplesmente a resposta a alguém: é e deve ser uma maneira de ser anterior a qualquer ordem e mais fundamental que qualquer situação de comando. O estado de obediência deve antecipar, de alguma maneira, as relações com o outro: antes mesmo que esse outro esteja presente e que ordene, já se estará em estado de obediência. (Avelino, 2010, p. 152)

Pensar e realizar a ação sindical numa conjuntura tão complexa não é uma tarefa fácil. Ainda assim, há uma considerável parcela da categoria docente que segue em constante postura de crítica e de resistência. Mais uma vez recorrendo a Foucault (1990, p. 39) entendemos a crítica como “a arte da não servidão voluntária e da indocilidade refletida”.

Em nossa visão, os sindicatos precisam investir cada vez mais em ações formativas para a base, que envolvam não apenas a comunicação sindical, mas também outras diversas maneiras de formação, com o objetivo de manter mobilizados aqueles que já estão, além de atrair para a luta da categoria tantos outros que ainda seguem sem perceber a realidade em que estão inseridos. Um exercício de militância que retire os professores do estado de sujeição e os coloque em posição de resistência.

Não se trata de uma tarefa simples, mas é necessária e urgente.

Referências

AVELINO, Nildo. Governamentalidade e anarqueologia em Michel Foucault. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 25, n. 74, 2010.

CARA, Daniel; PELLANDA, Andressa. Avanços e retrocessos na Educação Básica: da Constituição de 1988 à Emenda Constitucional 95. *In*: ROSSI, Pedro; DWECK, Esther; OLIVEIRA, Ana Luíza (orgs.). **Economia para poucos**: impactos sociais da austeridade e alternativas para o Brasil. São Paulo: Autonomia Literária, 2018.

COSTA, Claudia. **Comunicação sindical no Brasil**: breve resgate e desafios. São Paulo: Ed. Sundermann, 2010.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. Traduzido por Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

DUARTE, Newton. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, n. 18, p. 35-40, 2001.

DUARTE, Newton. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. *In*: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (orgs.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Editora Unesp, 2010.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Organização e Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

FOUCAULT, Michel. O que é a Crítica? *In*: BIROLI, Flávia; ALVAREZ, Marcos César. **Michel Foucault: histórias e destino de um pensamento**. Marília: Unesp Publicações, 2000.

FOUCAULT, Michel. Qu'est-ce que la critique? Critique et Aufklärung. **Bulletin de la Société Française de Philosophie**, v. 82, n. 2, p. 35-63, avril/juin, 1990.

LÊNIN, Vladimir Ilyich. **Informação de classe: a natureza classista da informação**. Lisboa: Iniciativas Editoriais, 1975.

MÉSZÁROS, István. **Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

OLIVEIRA, Dalila A. Nova gestão pública e governos democrático-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 132, p. 625-646, 2015.

ROSSI, Pedro; DWECK, Esther. Impactos do novo regime fiscal na saúde e educação. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 32, n. 12, p. 1, 2016.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SHIROMA, Eneida; EVANGELISTA, Olinda. Estado, capital e educação: reflexões sobre hegemonia e redes de governança. **Revista Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 4, n. 11, p. 21-38, 2015.

CAPÍTULO 7

CONDIÇÕES DE TRABALHO E O ADOECIMENTO DOCENTE NA ETAPA DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM CAMPINAS

Laura Hellen Siqueira Neis

Introdução

A educação infantil foi por muito tempo relegada à condição assistencial. As primeiras creches criadas tinham um caráter médico-higienista e Kuhlmann Jr. (2015) acredita que essa condição se deve à época em que a creche iniciou seu percurso, na qual havia forte discussão sobre prevenção de doenças. A finalidade das creches nessa época era de guarda, sendo o atendimento voltado a crianças de mães da classe trabalhadora, assim como o acolhimento de crianças abandonadas, como afirma Rizzo (2003).

O campo da educação infantil tem uma história marcada por movimentos sociais de mulheres trabalhadoras, que reivindicavam espaços para educação de crianças pequenas e que garantissem assistência e educação de qualidade. Desde então, de acordo as DCNs (Brasil, 2010), “se vive um intenso processo de revisão de concepções sobre educação de crianças em espaços coletivos, e de seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças”, tendo como finalidade uma educação pública de qualidade.

Exaltamos as lutas das mulheres pela conquista das creches para as trabalhadoras, e ressaltamos que foram essas lutas que deram o pontapé inicial no que hoje chamamos de educação infantil, etapa que passou a ser de direito de todas as crianças e não mais apenas da classe trabalhadora feminina. No entanto, embora a educação infantil faça parte hoje da educação básica, com atendimento em creches e pré-escolas assegurado desde a constituição federal de 1988, e reconhecido pela LDB (1996) como primeira etapa da educação básica, ainda não há valorização profissional das professoras desta etapa.

Vale lembrar que quando surgiram as primeiras creches não havia requisito de escolaridade obrigatória para exercer a docência, mas um perfil profissional que colocava a mulher como ideal para atuar na primeira infância, visto a associação que se fazia da mulher com a maternidade, a tornando cuidadora

nata de crianças pequenas, numa relação descrita por Hypolito (1997) como vocação/ensino/maternidade/funções domésticas.

Ademais, a figura (característica) do professor de educação infantil vem mudando ao longo dos anos, mas embora se tenha exigido mais desse profissional em termos de formação, não há uma preocupação efetiva através das políticas públicas com a qualidade para o trabalho docente. Muito se fala em qualidade de ensino, mas como mantê-la se o profissional que atua no setor não é valorizado e a precariedade das condições de trabalho impõe uma rotina degradante e que vem afetando a saúde do trabalhador?

Vicentini e Luigi (2009) acreditam que as condições insatisfatórias do ambiente de trabalho, a falta de valorização profissional, o assédio moral, além dos conflitos nas relações configuram precariedades que, para Vargas (2016), geram situações de risco e vulnerabilidade para as professoras, que acarretam insatisfação e sofrimento e conseqüentemente no adoecimento docente.

Em 2020, na rede de Campinas, conforme dados fornecidos pelo Departamento Pedagógico da Prefeitura Municipal (Depe), estavam em afastamento para tratamento de saúde cerca de 39 professores(as) da educação infantil, 15 dos anos iniciais e 19 dos anos finais, o que nos apontou que a etapa da educação infantil merecia um olhar referente às condições de trabalho e as possíveis causas dos afastamentos de docentes.

Neste capítulo pretendemos compreender a relação entre as condições de trabalho e o adoecimento docente nesta etapa da educação, evidenciando os possíveis fatores que tem levado ao adoecimento docente e como consequência ao afastamento das atividades laborais, seja por doenças físicas e/ou psíquicas. Para tal, consideramos importante explicitar como se organiza esta etapa da educação e as especificidades da carreira docente para melhor compreensão do que tem afetado a saúde das professoras.

1. Organização da educação infantil em Campinas

A educação infantil pública no Brasil é de responsabilidade dos municípios e está organizada em creches e pré-escolas que podem oferecer vagas em período integral ou parcial. O sistema educacional de Campinas, afirma Camargo (Campinas, 2013), tem mais de 70 anos de existência, e atende crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos em creches de período integral (cerca de 11 horas diárias) e crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) em período parcial (mínimo de 4 horas diárias). A educação de crianças pequenas em Campinas também se iniciou com caráter assistencialista e por décadas foi regida pela promoção social.

Hoje os denominados Centros de Educação Infantil (CEIs) do município são subordinados à Secretaria Municipal de Educação (SME), que atua de forma descentralizada através dos Núcleos de Ação Educativa Descentralizada (Naed) abrangendo cinco macrorregiões: Norte, Noroeste, Sul, Sudoeste e Leste.

A organização das turmas dos CEIs segue o Termo de Referência Técnica da SME (Campinas, 2019) que divide as crianças em Agrupamentos (AG) por faixa etária, sendo que o AG. I e II atendem crianças com até 3 (três) anos e o AG. III crianças com até 6 (seis) anos. As turmas de Agrupamento I e II contam com, além de um(a) professor(a) intitulado Professor de Educação Básica nível I (PEB I), um(a) agente de educação infantil (AEI) para cada grupo de até oito crianças no Agrupamento I e um(a) para cada grupo de até quatorze crianças no AG. II.

Para exercer o cargo AEI a exigência mínima é ensino médio completo, mas para o cargo de professor exige-se como formação curso de Magistério ou Normal Superior, ou licenciatura Plena em Pedagogia, seguindo o estipulado pela LDB (1996). Neis (2021, p. 68) destaca que “o número de professores atuantes na educação Infantil é superior aos dos demais níveis de ensino da rede municipal, sendo também o setor com maior índice de mulheres em seu quadro funcional”, o que reforça a importância deste trabalho.

Conforme dados extraídos do Sistema Eletrônico de Gestão de Pessoas (SEGP) em 2020, dos(as) professores(as) efetivos, cerca de 1.238 pertenciam à educação infantil, 617 aos anos iniciais e 716 aos anos finais, e do total de docentes na educação infantil, 1208 eram mulheres. O número de crianças matriculadas na etapa da educação infantil ficou em 35.863, de acordo com o Depe, no entanto, devido à pandemia de covid-19 a partir de março, o atendimento foi interrompido, sendo restabelecido em 2021.

A carga horária semanal de um PEB I é de 22 horas ou 44 horas semanais, das quais $\frac{1}{3}$ é destinada ao planejamento e formação, conforme estabelece a Lei 11.738/2008. Cabe ao professor a elaboração, execução e avaliação das propostas educativas elencadas no Projeto Político Pedagógico da instituição, definido pela Coordenadoria Setorial de Cargos e Salários (CSCS).

Com relação ao Plano de Cargos e Carreiras, Neis (2021) constatou que não há um plano de progressão que altere a função docente, como a ascensão a cargos mais elevados (direção, coordenação etc.), o que se apresenta é um sistema de Evolução Salarial, elevando as remunerações mediante progressão Horizontal e Vertical.

A receita empregada no pagamento de salários assim como no investimento nas unidades educativas advém de impostos, cerca de 25% são aplicados no sistema educacional. Neste ponto vale ressaltar o impacto da substituição do Fundef pelo Fundeb, que passou a oferecer recursos também à etapa da educação in-

fantil. Dos recursos do Fundeb, é importante acentuar que deverão ser aplicados no mínimo 80% à valorização dos professores e demais profissionais que atuam na educação, afirma Fernandes (2004), de tal forma que propicie oportunidades de formação e elevação salarial com a garantia do Piso Nacional. No entanto, para Piolli (2015) pouco se avançou acerca da valorização do magistério, o que reflete diretamente no interesse de novos profissionais pela carreira docente.

No tocante as remunerações, embora a Lei nº 11.738 de 16 de julho de 2008 (que passou a ter validade a partir de 27 de abril de 2011, quando o STF reconheceu sua constitucionalidade) tenha instituído o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) para os profissionais do magistério público da educação básica, que deverá ser ajustado anualmente, concordamos com Piolli (2015) que existe uma desigualdade na distribuição dos recursos que deve ser enfrentada a fim de garantir um padrão salarial, determinado pelo PNE. (Neis, 2021, p. 50)

Nessa direção, apontamos que a meta 17 do PNE (2014) visa à valorização dos professores com equiparação salarial com outros cargos de igual nível de escolaridade. Todavia, o que fica evidente é que as exigências da carreira são progressivamente mais acentuadas e conceitos como produtividade são cada vez mais empregados no setor educacional, em outras palavras, o poder público aumenta as exigências, mas não eleva os investimentos e como consequência, não há valorização da carreira.

2. A política neoliberal da educação

No que se refere à administração pública, a ênfase está na produtividade do trabalho docente, sem que, com isso, gaste esforços na qualidade para o trabalho do profissional. Isso, de acordo com Venco (2016, p. 45), é a “implantação de políticas de cunho neoliberal, associada à flexibilização e ao processo crescente de precariedade nas relações de trabalho”.

Para Laval (2004), o novo modelo escolar e educativo que tende a se impor está fundamentado, inicialmente, na sujeição mais direta da escola à razão econômica. As escolas buscam ampliação de vagas para suprir a demanda e “zerar” as listas de espera, sem que isso gere mais despesas. Isso tem relação intrínseca com a escola neoliberal, que pretende também elevar a qualificação da força de trabalho sem elevar o nível dos impostos e mesmo, tanto quanto possível, reduzindo a despesa pública.

A política educativa liberal introduz, entre os profissionais do ensino, conflitos entre valores coletivos e interesse privado, que não são desprovidos de consequência. Talvez alguns dos efeitos sejam os transtornos causados aos profissionais, e a falta de investimentos e cortes de gastos seja o fator gerador dos problemas em relação às condições de trabalho. Laval (2004, p. 315) indaga como é possível que não se perceba “os efeitos desestruturantes, desmotivantes, desmobilizadores do questionamento dos valores da escola”. É perceptível o crescimento da precariedade das condições do trabalho docente, uma vez que vem sendo pensada politicamente pelo viés neoliberal. A naturalização da ideia de educação como serviço configura-se como um marco nas políticas de cunho neoliberal no segmento educacional, que compreende este e outros direitos sociais como mercadoria.

Venco (2016, p. 74) aponta a reorientação das ações do setor público que defende os princípios da Nova Gestão Pública, “denominada NGP, cujo objetivo central é transpor as técnicas gerencialistas do setor privado à administração pública”.

O conceito de gerenciamento empresarial passou a ser também aplicado ao setor educacional, e mesmo no plano da educação pública esse caráter de educação para o mercado vem sendo amplamente debatido. A “bandeira” capitalista vem sendo erguida e tem aprovação e colaboração de diversos setores da sociedade. Para Apple (1995), tais fatores têm levado ao que se configura chamar de proletarização do trabalho docente, que na visão de Hypolito (1997) se trata de um processo de desqualificação do profissional que atua na educação e que lhe tolhe o pouco de autonomia restante.

3. Condições de trabalho

No contexto da falta de investimentos é perceptível que as condições de trabalho oferecidas aos docentes se mostram inadequadas e a proletarização do trabalho têm levado ao adoecimento. A política gerencialista potencializa as más condições laborais, uma vez que impõem um volume maior de trabalho com o mínimo de investimento.

Quando falamos em condições de trabalho queremos nos referir a tudo que influencia o trabalho, assim como preconiza Wisner (1987), pois as condições laborais referem-se não apenas ao local físico, mas envolvem questões como a jornada de trabalho, tempos de descanso e férias, remunerações, dos serviços oferecidos aos trabalhadores, etc. Na área da educação ainda sinalizamos as relações entre pares e entre a comunidade escolar como um forte fator que incide nas condições laborais, como bem ressaltam Silva e Rosso (2008). No entanto, as situações de trabalho se tornam mais nocivas quando há pre-

cariedade, seja em relação às condições físicas apresentadas para execução do trabalho docente, como dos baixos salários, das relações conflituosas, dentre outras tantas situações que se mostram prejudiciais aos professores, como apontam Vicentini e Luigi (2009).

Na rede municipal de Campinas, através do estudo de Neis (2021), foi possível verificar o que foi elencado pelas professoras entrevistadas como fatores prejudiciais à saúde das trabalhadoras. A professora Andrea relata que há salas lotadas, acima da capacidade, além da ocorrência de turmas mistas: “você tem bebê de quatro meses a um ano e meio na mesma sala, é mordida, é mãe enchendo o saco, enfim, é uma carga muito grande que levamos nas costas” (Neis, 2021, p. 129).

O número de crianças por turma aparece como um dos aspectos principais que acarreta o aumento da carga de trabalho, seguido pela estrutura física como o mobiliário inadequado (cadeiras apenas para a criança), falta de mobiliário para o adulto, mesas inadequadas, cubas para higiene da criança em altura que compromete a saúde do corpo. O barulho excessivo também aparece como fator gerador de problemas de saúde. Algumas das professoras entrevistadas relataram perda parcial da audição e temporária da voz, além de danos causados às cordas vocais, sendo que uma professora relatou perda permanente de 15% da audição.

No entanto, embora todas essas ocorrências apareçam no estudo como fortes fatores que impactam na saúde das trabalhadoras, as doenças psicoemocionais são as que ficaram em maior evidência, sendo mencionadas por todas as professoras entrevistadas. Nos relatos, o que aparece como fator gerador das doenças psicoemocionais estão ligados ao relacionamento entre os pares, com a gestão e com as famílias das crianças, e dentre os relatos há ocorrências não apenas de violência verbal como de agressões físicas.

É indubitável que a intensidade do trabalho, entendida por Dal Rosso (2006) como a energia despendida aos processos no trabalho e o desgaste que o emprego dessa energia causa se mostram evidentes. A quantidade de crianças, a intensidade da rotina diária que envolvem não apenas o trabalho direto com as crianças como também os processos burocráticos e a rotina pessoal, os conflitos vivenciados no ambiente de trabalho vem causando o esgotamento profissional e gerando afastamentos do trabalho.

Estes fatores relacionados às condições inadequadas de trabalho são geradores do “mal-estar docente”, expressão entendida por Esteve (1999) para designar os efeitos negativos que incidem diretamente nos profissionais da carreira docente, consequência das condições de trabalho, sejam elas de cunho psicológico ou social.

4. Adoecimento docente

As doenças relacionadas ao trabalho são consequências das condições laborais alusivas ao ambiente de trabalho e aos processos de trabalho, como pontua Mendes (2018). Cherem e Coimbra (2013) corroboram a afirmação ressaltando que os transtornos relacionados ao trabalho são multifatoriais e, portanto, envolvem não apenas o espaço no qual se exerce a atividade laboral, como o desenvolvimento dos processos de trabalho.

No cenário que apresentamos no qual o conceito de gerencialismo é empregado no setor educativo, temos na visão marxista citada por Silveira e Lucca (2013) que as doenças relacionadas ao trabalho resultam da dominação capitalista e da repressão da classe trabalhadora. A imposição de produtividade acima da proteção da saúde do trabalhador tem impacto nas condições de trabalho e aumentado a incidência de doenças relacionadas ao trabalho.

Neis (2021) elencou em sua pesquisa que os maiores problemas de saúde listados pelas professoras entrevistadas foram de natureza osteomuscular, auditiva, vocal e principalmente de fundo psicoemocional.

As situações de trabalho inadequadas nas escolas de educação infantil podem causar Doenças Osteomusculares Relacionadas ao Trabalho (Dort). Bellusci (1996) explica que as DORTs não se referem a uma doença específica, mas a um grupo de doenças que atingem a parte física de forma a causar danos. Os movimentos repetitivos, a posição desconfortável na qual se trabalha e a falta de períodos de descanso são os fatores que mais contribuem como causadores de DORTs.

Já em relação aos distúrbios da voz e audição, a exposição a ruídos de grande amplitude é o fator gerador de problemas de saúde, como apontam Bellusci (1996) e Costa, Morata e Kitamura (2013). Para as professoras entrevistadas no estudo de Neis (2021), o barulho em sala de aula tem implicações na audição e com isso, na maioria das vezes, força as professoras a elevarem o volume de voz, causando assim impactos vocais.

Mas embora os transtornos físicos e os distúrbios vocais e auditivos sejam amplamente mencionados, o que mais nos impressionou na pesquisa de Neis (2021) é a percepção de que os problemas psicoemocionais são os maiores causadores de afastamentos do trabalho.

Barreto e Heloani (2013) falam em risco psicossocial, que incluem fatores de estresse ligados à organização do trabalho. Seligmann-Silva (1987) também faz a associação entre a organização do trabalho, o ambiente laboral com os processos que resultam em transtornos mentais em trabalhadores(as).

Os relatos das professoras descritos por Neis (2021) apontam que os maiores problemas enfrentados nas escolas e que são possíveis causadores de doen-

ças de fundo psicoemocionais estão associados as dificuldades das relações no ambiente laboral, as situações conflituosas e as situações de violência e medo que as docentes enfrentam. O assédio moral foi amplamente citado como um fator gerador de depressão, síndrome do pânico, ansiedade e estresse. O assédio moral é o comportamento abusivo e intencional que ocorre com frequência e, nas palavras de Freitas, Heloani e Barreto (2008, p. 37), tem por objetivo

diminuir, humilhar, vexar, constranger, desqualificar e demolir psicologicamente um indivíduo ou um grupo, degradando as suas condições de trabalho, atingindo a sua dignidade e colocando em risco a sua integridade pessoal e profissional.

As situações de assédio moral se concentram nas relações entre gestores e professoras, estas relataram alguns casos de assédio e violência que consideraram como geradores de problemas como depressão, síndrome do pânico, ansiedade, estresse, dentre outros quadros de saúde apresentados pelas docentes nas entrevistas, que geraram afastamentos do trabalho. As situações mais frequentes são de perseguição (cobranças focadas em apenas uma professora), bullying, humilhações e violência verbal.

As questões relativas à violência estão mais ligadas as relações entre professoras e gestores com as famílias de alunos, tendo relatos de agressões verbais e físicas. A professora Maria (Neis, 2021) relatou uma situação em que a mãe de um aluno agrediu fisicamente a diretora da unidade em que trabalhava e que mesmo que a violência física não tenha sido direcionada a ela, tal situação impactou tanto que a docente precisou se afastar do trabalho, pois temia que o mesmo acontecesse a ela.

Há vários fatores além do assédio moral que agem como *estressores emocionais* e causam doenças psicoemocionais. Para Mendes e Oliveira (2013) os estressores emocionais são sintomas do que se convém chamar de Síndrome do Esgotamento Profissional, mais conhecida por Burnout. Concordamos com Codo e Vasques-Menezes (2006) que o Burnout advém da exaustão emocional, e as relações conflituosas contribuem para esse esgotamento.

Em 2020 estiveram em afastamento do trabalho na educação infantil cerca de 39 professoras. As Licenças para Tratamento de Saúde (LTS) são afastamentos com prazo determinado, ou seja, findado o prazo o trabalhador deve retornar as suas funções. No entanto, quando o profissional adquire uma condição que o impede de exercer sua profissão, este pode ser reinserido em outra função. Em 2020, cerca de 75 professoras se encontravam nesta situação de reinserção.

Todavia, embora seja notório que as condições de trabalho apresentam precariedades, que a gestão pública imbuída de sua estratégia gerencialistas não valorize as professoras adequadamente e o adoecimento docente seja frequente, não podemos deixar de mencionar que o trabalho na educação infantil ainda assim se mostra realizador para as professoras, numa relação de prazer *versus* sofrimento. Analisando as declarações das docentes de educação infantil explicitadas por Neis (2021) fica evidente que há essa relação no trabalho docente. As professoras deixam claro que sentem prazer com o trabalho, que a carreira docente traz satisfação, no entanto, essa mesma carreira e a mesma rotina que oferecem contentamento também são produtoras do sofrimento. A satisfação anda de mãos dadas com o descontentamento e assim como acreditam Dejours, Abdoucheli e Jayet (2009), as relações de prazer e sofrimento acontecem em um mesmo momento e espaço, ou melhor, o mesmo processo de trabalho que traz alegrias e realizações às docentes também é produtor do mal-estar docente e leva ao adoecimento.

Considerações finais

Com vistas a explicitar considerações acerca das condições de trabalho das professoras de educação infantil, da rede municipal de Campinas, e os impactos para a saúde das docentes, partimos do princípio de que as raízes históricas desta etapa da educação, que tem em sua base o atendimento médico-higienista com foco no assistencialismo, ainda produzem efeitos na valorização das professoras. O olhar que se tem sobre a docência neste nível de ensino continua arraigado no assistencialismo e a falta de investimentos por parte do poder público tem resultado em condições de trabalho inadequadas que podem resultar no adoecimento.

Verificamos através deste estudo que o índice de afastamentos de professores(as) da educação infantil é mais elevado que nos anos iniciais e finais da educação básica, o que nos apontou a importância da concentração neste nível de ensino. As entrevistas analisadas e os dados levantados nos forneceram subsídios suficientes para concluir que as condições de trabalho nesta etapa apresentam precariedades que tem levado ao adoecimento docente e afastado as docentes de suas atividades laborais. Também ficou evidente que esta etapa da educação ainda carece de valorização e que, assim como Piolli (2015) concordamos que a docência tem se tornado desinteressante, o que levanta uma preocupação divulgada pelo Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo (Semesp, 2022) que aponta um déficit de professores de educação básica de cerca de

235 mil em 2040, em outras palavras, estamos correndo o risco de esfacelamento da carreira docente.

Referências

APPLE, Michael W. **Trabalho Docente e Textos**: Economia política das relações de classe e de gênero em educação. Tradução de Thomaz T. Silva; Tina Amado; Vera M. Moreira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

BARRETO, Margarida M. S.; HELOANI, Roberto. Assédio Moral e Insegurança no Emprego: seus Impactos sobre a Saúde dos Trabalhadores. *In*: MENDES, René (org.). **Patologia do Trabalho**. 3. ed. São Paulo: Atheneu, 2013, v. 1.

BELLUSCI, Silvia Meirelles. **Doenças profissionais ou do trabalho**. 11. ed. São Paulo: Senac São Paulo, 1996.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: <https://bit.ly/45WWSd7>. Acesso em: 11 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: <https://bit.ly/3wiqH95>. Acesso em: 11 mar. 2023.

BRASIL. **Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [2009]. Disponível em: <https://bit.ly/2MfvCOX>. Acesso em: 11 mar. 2023.

BRASIL. Lei n. 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 17 de jul. 2008. p. 1. Disponível em: <https://bit.ly/46ZkC1L>. Acesso em: 11 mar. 2023.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2014]. Disponível em: <https://bit.ly/2DCH3yQ>. Acesso em: 11 mar. 2023.

CAMPINAS. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica para a Educação Infantil**: um processo contínuo de reflexão e ação. Organização de Miriam Benedita de Castro. Prefeitura Municipal de Campinas, Secretaria Municipal de Educação, Departamento Pedagógico. Campinas, SP, 2013.

CAMPINAS. **Termo de Referência Técnica**. Campinas: Secretaria Municipal de Educação, 2019b. Disponível em: <https://bit.ly/4baTY8o>. Acesso em: 11 mar. 2023.

CHEREM, Alfredo J.; COIMBRA, Alexandre. Doenças Osteomusculares Relacionadas com o Trabalho: Membro Superior e Pescoço. *In*: MENDES, René (org.). **Patologia do Trabalho**. Vol. 2. 3. ed. São Paulo: Atheneu, 2013.

CODO, Wanderley; VASQUES-MENEZES, Iône. O que é Burnout? *In*: CODO, Wanderley. **Educação: Carinho e Trabalho**. Petrópolis: Vozes, 2006, p. 237-254.

COSTA, Everaldo A. da; MORATA, Thaís, C.; KITAMURA, Satoshi. Doenças do Ouvido Relacionados com o Trabalho. *In*: MENDES, René (org.). **Patologia do Trabalho**. Vol. 2. 3. ed. São Paulo: Atheneu, 2013.

DAL ROSSO, Sadi. Jornada De Trabalho: Duração e Intensidade. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 58, n. 4, p. 31-34, 2006. Disponível em: <https://bit.ly/476hH7C>. Acesso em: 15 mar. 2023.

DEJOURS, Christophe; ABDOUCHELI, Elisabeth; JAYET, Christian. **Psicodinâmica do Trabalho**: Contribuições da Escola Dejouriana à Análise da Relação Prazer, Sofrimento e Trabalho. Tradução de Maria Irene Stocco Betriol *et al.* (coord.). 1. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

ESTEVE, José M. **O mal-estar docente**: a sala de aula e a saúde dos professores. Tradução de Durley de Carvalho Cavicchia. Bauru: Edusc, 1999.

FERNANDES, Francisco das Chagas. Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica – Fundeb. *In*: COELHO, Rita de Cássia; BARRETO, Ângela Rabelo. **Financiamento da educação infantil**: perspectivas em debate. Brasília: Unesco Brasil, 2004. Disponível em: <https://bit.ly/3FKUVWv>. Acesso em: 12 mar. 2023.

FREITAS, Maria Ester de; HELOANI, Roberto; BARRETO, Margarida. **Assédio Moral no Trabalho**. São Paulo: Cengage Learning, 2008. (Coleção Debates em Administração).

HYPOLITO, Álvaro L. Moreira. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. Campinas: Papirus, 1997.

INSTITUTO SEMESP Aponta Déficit de Professores. **Semesp**, São Paulo, 14 out. 2022. Disponível em: <https://bit.ly/3MviB5a>. Acesso em: 15 mar. 2023.

KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e educação Infantil**: uma abordagem histórica. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**. Londrina: Planta, 2004.

MENDES, René (org.). **Dicionário de Saúde e Segurança do Trabalhador**. 1. ed. Novo Hamburgo: Proteção, 2018.

MENDES, René; OLIVEIRA, Deilson E. de. Patogênese do Adoecimento Relacionado com o Trabalho. *In*: MENDES, René (org.). **Patologia do Trabalho**. Vol. 1. 3. ed. São Paulo: Atheneu, 2013.

NEIS, Laura Hellen Siqueira. **Condições de trabalho docente da educação infantil na Rede Municipal de Campinas-SP**. 2021. 204f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas. Disponível em: <https://bit.ly/3Och0lq>. Acesso em: 15 mar. 2023.

PIOLLI, Evaldo. A valorização docente na perspectiva do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 (Apresentação). **Cad. Cedec**, Campinas, v. 35, n. 97, p. 483-491, 2015. Disponível em: <https://bit.ly/3SpiBHJ>. Acesso em: 12 mar. 2023.

RIZZO, Gilda. **Creche**: organização, currículo, montagem e funcionamento. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

SELIGMANN-SILVA, Edith. Os vínculos entre condições de trabalho e saúde mental. **Psicologia, Ciência e Profissão**, v. 8, n. 2, p. 13-16, 1987. Disponível em: <https://bit.ly/469D7iU>. Acesso em: 15 mar. 2023.

SILVA, Guilherme Leonardo Freitas; ROSSO, Ademir José. As condições do trabalho docente dos professores das escolas públicas de Ponta Grossa, PR. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 8., 2008, Paraná. **Anais [...]** Paraná: PUC-PR, 2008. Disponível em: <https://bit.ly/455wpeM>. Acesso em: 12 mar. 2023.

SILVEIRA, Andréa M.; LUCCA, Sérgio R de. Estabelecimento de Nexo Causal entre Adoecimento e Trabalho: a Perspectiva Clínica Individual. *In*: MENDES, René (org.). **Patologia do Trabalho**. Vol. 1. 3. ed. São Paulo: Atheneu, 2013.

VARGAS, Francisco Beckenkamp. Trabalho, emprego, precariedade: dimensões conceituais em debate. **Caderno CRH**, Salvador, v. 29, n. 77, p. 313-331, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-49792016000200008>. Acesso em: 12 mar. 2023.

VENCO, Selma. Precariedades: desdobramentos da Nova Gestão Pública no trabalho docente. **Revista de Cultura Política**, v. 6, n. 1, 2016.

VICENTINI, Paula Perin; LUIGI, Rosário G. **História da profissão docente no Brasil**: representações em disputa. São Paulo: Cortez, 2009.

WISNER, Alain. **Por dentro do trabalho: ergonomia**: método & técnica. São Paulo: FTD: Oboré, 1987.

CAPÍTULO 8

CONSERVADORISMO POLÍTICO, GUERRA CULTURAL NAS ESCOLAS E ESTRATÉGIAS DE RESISTÊNCIA À PERSEGUIÇÃO DOCENTE

Potiguara Mateus Porto de Lima
Evaldo Piolli

O presente trabalho organiza resultados parciais da investigação que temos realizado na pesquisa de doutorado. O projeto de pesquisa tem como objeto de análise a relação entre professores de educação básica e movimentos políticos conservadores contemporâneos. A intenção é investigar as estratégias de atuação dos movimentos que defendem a restrição do trabalho pedagógico no que toca a abordagens críticas das desigualdades e da diversidade social.

Temos realizado um esforço de situar a problemática em uma perspectiva internacional, mas nunca perdendo de vista o nosso foco em analisar as características desses movimentos à luz da história recente do Brasil. No contexto desse esforço, entendemos como perspicazes algumas das análises da filósofa Wendy Brown. Na introdução de seu livro *Nas ruínas do neoliberalismo*, a autora assinala que leituras correntes de diversos analistas políticos não dão conta de compreender a “virada conservadora” do neoliberalismo após a crise financeira ocorrida em 2008. Seu argumento é de que há uma fundamentação moral longa e profundamente cultivada pela ideologia neoliberal, que pavimentou e iniciou um caminho desdobrado pelos movimentos conservadores contemporâneos. Nesse sentido, Brown (2019) entende que as análises de desagregação econômica e aumento das desigualdades devem ser articuladas com as saídas construídas pelo próprio neoliberalismo, ou melhor, com as alternativas morais construídas pelo próprio neoliberalismo. É interessante observar que para a autora, a “fascistização” do neoliberalismo não era uma consequência desejável nem mesmo esperada por seus intelectuais orgânicos pioneiros, mas acabou se tornando uma consequência necessária. Brown (2019) delimita uma razão neoliberal em Hayek como forma de fundamentar suas análises, em que destaca a perspectiva indissociável de “mercado-e-moral”.

Embora as concepções e referências teórico-metodológicas que fundamentam o neoliberalismo possam remeter a formulações e autores desde o século XVIII, no campo do chamado liberalismo, entendemos como útil e razoável, assim como Moraes (2001), estabelecer a obra *O caminho da servidão*

de Friedrich August von Hayek (1899-1992), livro este de 1944, como manifesto inaugural deste movimento. O neoliberalismo, como movimento teórico-ideológico, se organizou muito em torno da Sociedade Mont Pèlerin, cujo primeiro encontro ocorreu em 1947. Três anos após, portanto, do lançamento de *O caminho da servidão* e sob forte influência de suas proposições. Por seu caráter de manifesto, esta obra se propõe a embates duros e a ser instrumento de luta política, o que passaria a ocorrer de forma mais incisiva em políticas estatais quase três décadas depois, inicialmente no regime chileno autoritário de Augusto Pinochet, forjado sob um sanguinário golpe de Estado.

Como já discutimos em outro momento (Lima, 2015), Hayek, nesta obra de 1944, constrói uma argumentação robusta que articula de forma indissociável a defesa da liberdade individual e o ataque a qualquer forma de ação coletiva organizada para resguardar o “bem comum”. É necessário sempre ter em vista a lógica interna e a força decorrente das proposições hayekianas, procurando

entender as categorias centrais que articulam uma explicação e uma normatividade para o conjunto das relações sociais estruturadas a partir da ideia de indivíduos que estabelecem formas de concorrência profícuas ao progresso. (Lima, 2015, p. 119)

Essas ideias-chave contrapõem “o atraso”, “o monopólio” e “o coletivismo”, tríade que conformaria “o caminho da servidão”, contra o qual Hayek incita sistematicamente seus seguidores a uma luta empedernida.

Entender Hayek é fundamental para entender o neoliberalismo em suas posições de fundo, ou seja, para entender a filosofia política neoliberal. É a partir dela que atuará de forma mais ampla o que vamos chamar de “artilharia ideológica” do neoliberalismo. Moraes (2001) apresenta quatro “lemas [...] muito amplos e genéricos” sob os quais o neoliberalismo procura construir sua hegemonia política: o grande peso fiscal que sufoca as atividades produtivas; a ineficácia e o vício incentivados por políticas paternalistas de distribuição de renda e garantia de direitos sociais; a necessidade de desvincular o máximo possível de atividades das intervenções onerosas, ineficazes e não raro corruptas do Estado e; o fardo para as livres negociações que são o excesso de regulamentações trabalhistas, mas também as financeiras e tributárias (com destaque para as ligadas às importações). Essas quatro referências que se articulam e se desdobram em temas específicos podem ser encaradas como uma artilharia ideológica neoliberal, que precisa estar contínua e sistematicamente em ação para fortalecer o neoliberalismo como referência central de organização das relações humanas.

As movimentações da política monetária dos EUA, que rompeu o padrão ouro-dólar em 1971 e elevou agressivamente as taxas de juros no início dos anos 1980, corroeu progressiva e profundamente a soberania dos países, sobretudo periféricos, em definir referências para suas políticas econômicas. A partir de meados dos anos 1980 ganha relevo a atuação de organizações político-financeiras multilaterais, com destaque para o FMI e o Banco Mundial, em processos prescritivos e impositivos de uma agenda recessiva e de desregulamentação para países que sucumbem a profundas crises financeiras nos anos 1980 e 1990, dentre os quais, o Brasil.

É nesse contexto que Saad Filho e Moraes (2018) situam a crise no Sistema de Acumulação (SA) Capitalista baseado na Industrialização por Substituição de Importações (ISI), que era até então uma referência central para a organização do país. Segundo os autores, a crise na ISI, já presente no final da Ditadura Empresarial-Militar (1964-1985), marcará o destino crítico da chamada Nova República (1985-?). A implementação do neoliberalismo, consolidada nos governos FHC, imporá limites crescentes à possibilidade de políticas sociais e econômicas que reivindiquem autonomia econômica e justiça social. A partir dos anos 1990 se observa um processo de desagregação do que havia sido construído em torno da ISI (que deu respostas precárias à primeira das duas reivindicações citadas logo acima) em associação a uma correlata hegemonia dos setores rentistas e primário-exportadores no cenário econômico; e uma crescente influência no cenário político. Diante da recessão econômica vivida em 2015, as classes dominantes brasileiras organizaram um golpe institucional, como forma de implementarem um programa de aprofundamento das políticas neoliberais. O documento “Uma Ponte para o Futuro”, produzido pelo PMDB em outubro de 2015 organiza essa visão programática e serviu como guia para as principais ações realizadas nos governos Temer (2016-2018) e Bolsonaro (2019-2022). O processo de desfiguração da Constituição Federal no que diz respeito à garantia e efetivação de direitos sociais se consolidou por meio de medidas que atacaram profundamente o já combalido financiamento público de educação, saúde e assistência social (EC 95/2017) e o sistema de seguridade social, com a Reforma da Previdência de 2019 (EC 103/2019). Trata-se de Emendas Constitucionais que desfiguram o caráter cidadão da Constituição de 1988 e se articulam com a Reforma Trabalhista (Lei 13467/2017), a Reforma do Ensino Médio (MP 746/2016) e as mudanças relacionadas à exploração dos recursos petrolíferos (Lei 13.365/2016 e Lei 13.586/2016 dentre outras) no sentido de comprometerem ainda mais o combate às desigualdades sociais e a luta pela soberania nacional.

A amplificação de pautas conservadoras na educação não está dissociada desse movimento mais amplo de atualização da dominação política burguesa no Brasil.

As práticas educacionais envolvem, por excelência, processos de difusão e debate de ideias. E os conflitos ideológicos na educação se constituem como palco privilegiado para observar a articulação de referências conservadoras. É possível observar a atuação de movimentos conservadores contra diferentes tipos de direitos, sejam civis, políticos ou sociais. Mas não podemos deixar de observar a maior relevância dada às chamadas “pautas de costume” ou pautas morais dentro da chamada “guerra cultural” travada na sociedade e nas escolas. O foco dos conflitos ideológicos em pautas não diretamente classistas acaba servindo como forma de dividir a classe trabalhadora em polos opostos de luta e consolidar alianças poli classistas na defesa de pautas muitas vezes tratadas como identitárias porque separadas de um projeto de soberania nacional que efetivamente garanta direitos e também apartadas da luta da classe trabalhadora contra a burguesia.

A distinção entre o “neoliberalismo reacionário” e o “neoliberalismo progressista” trabalhado por Fraser (2018) como referência de análise da política estadunidense, pode ser uma referência, com mediações, para pensarmos no cenário brasileiro. Desenvolve-se um movimento intelectual voltado ao combate da guerra cultural contra a “esquerda”, que englobaria um amplo espectro que vai das organizações socialistas a setores sociais liberais da burguesia. O maior expoente desse movimento conservador não titubeia em afirmar como uma de suas principais tarefas, o fortalecimento de “uma intelectualidade conservadora e liberal apta a oferecer uma resistência séria à ‘revolução cultural’” (Carvalho, 2014b, p. 206). Daí decorre uma série de iniciativas visando “quebrar a hegemonia esquerdista” (Carvalho, 2014a). Essas iniciativas se farão presentes no âmbito escolar e do debate educacional, tendo obtido uma feição mais organizada e sistematizada no Movimento Escola Sem Partido (Mesp).

Penna (2017) aborda as estratégias discursivas do Mesp, diferenciando-as em quatro eixos. Este autor organiza sua análise a partir do entendimento de que o movimento foi subestimado em seus primeiros anos após o surgimento em 2004 e de que angariou uma expressiva penetração em diversos setores sociais. O primeiro eixo estaria relacionado a uma concepção de escolarização que admite como prática legítima no espaço escolar somente a instrução, resguardando apenas para o âmbito privado da família e da comunidade religiosa a educação, entendida em um sentido mais amplo, que envolveria a formação de referências morais e políticas. Uma segunda estratégia discursiva, diretamente associada à primeira, é uma desvalorização do papel do professor que, por sua vez, poderia ser distinguido em dois sentidos. Por um lado, o sentido

de que aos professores cabe a abordagem de conhecimentos de forma neutra, sem nenhuma perspectiva de problematizar a própria produção e natureza do conhecimento, que possa remeter à tomada de um posicionamento político ou moral frente à realidade. Neste sentido, a apropriação seletiva de normas jurídico-constitucionais, suprimindo referências relacionadas à liberdade de ensinar e ao pluralismo de concepções pedagógicas fortalece a tese da desvalorização do professor a partir da supressão de seus direitos e deveres. Por outro lado, a desvalorização do professor é construída a partir de um forte sentido de desconfiança e necessidade de sistemática vigilância das atividades realizadas e dos comportamentos dos professores. Esse segundo sentido da desvalorização do professor se relaciona ao diagnóstico de que o sistema educacional estaria sob forte ataque de um movimento cultural marxista, distinguido pela ampla e difusa presença nas escolas e pelas estratégias de subverter valores morais ligados à valorização da família tradicional. Nesse sentido, há a caracterização de “doutrinadores disfarçados de professores”.

Um terceiro recurso discursivo abordado por Penna (2017) como central para a atuação do Mesp é a referência a perspectivas fascistas. Essa estratégia está diretamente relacionada à desvalorização do professor por desconfiança e ao reforço da concepção de que o sistema educacional estaria contaminado por doutrinadores. A ação do movimento é difundida como uma ação visando “desinfecar” a formação de estudantes brasileiros dos doutrinadores, interessados fundamentalmente em corromper os valores da família tradicional. O artigo 3º dos Projetos Escola Sem Partido explicita o caráter salvador que o movimento se autorreivindica, estabelecendo que “ficam vedadas em sala de aula a prática da doutrinação política e ideológica”. Entretanto, cabe observar que não há uma definição no escopo do projeto do que seria essa doutrinação, expondo sua fragilidade em não definir o próprio objeto, a contravenção, que propõe punir. Isso nos traz para o último recurso discursivo destacado pelo professor Fernando Penna, que é “A defesa do poder total dos pais sobre os filhos”. O autor destaca ao longo de suas reflexões que o mentor e principal representante do Mesp foi articulista do Instituto Millenium, um “think tank” organizado a partir do final da década de 2000 para difundir o pensamento neoliberal no Brasil. A concepção individualista de ser humano e da submissão da esfera pública da sociedade aos valores privados fundamenta o princípio estipulado no mesmo artigo 3º dos projetos ESP que se propunham a proibir “a veiculação de conteúdos ou a realização de atividades que possam estar em conflito com as convicções religiosas ou morais dos pais ou responsáveis pelos estudantes”. Isso deslocaria a atividade educativa de referências gerais e públicas à tentativa de não ferir nenhuma crença privada, independentemente de se parte dessas crenças privadas se baseiem em

preconceitos, em posições antirrepublicanas ou mesmo anticientíficas. Temas ligados à diversidade cultural do país e da humanidade, além de conquistas do pensamento científico como a teoria da evolução biológica, passam a ser objeto de censura prévia sob o risco sempre iminente de ferirem crenças privadas. Cabe destacar, aliás, que a censura prévia é uma prática condenada pela Convenção Americana de Direitos Humanos, reivindicada pelo Mesp. Convém destacar que essa Convenção Internacional tem seu escopo voltado ao impedimento da interferência do Estado sobre o âmbito privado dos indivíduos e não do fortalecimento para que interesses privados dos indivíduos interfiram e impeçam a realização de funções públicas ligadas ao Estado.

O Mesp contribuiu de forma incisiva para organizar a atuação de setores neoliberais conservadores nos embates educacionais. A fragilidade jurídico-legal do movimento ficou cada vez mais explícita, sobretudo a partir de 2020. Mas isso não significou que os embates ideológicos e iniciativas inspiradas nos ideais do movimento tenham deixado de existir nas escolas.

Em 24 de abril de 2020, o Supremo Tribunal Federal (STF) definiu por unanimidade que um projeto visando restringir debates de gênero em uma cidade do interior de Goiás era inconstitucional. Esta decisão do colegiado do STF confirma um entendimento jurídico que já havia sido explicitado por juristas e por ministros da própria corte, além de instituições e organizações do Brasil e do mundo, como a OAB e a ONU.

No dia seguinte à decisão do STF, 25 de abril, o perfil do Twitter do Mesp (@escolasempartid) disparou:

Ao declarar a inconstitucionalidade de leis q proíbem ideologia de gênero no ensino fundamental, STF pode acabar levando pais a fazer justiça c/as próprias mãos p/ defender a integridade psíquica e moral dos seus filhos e o direito sagrado de educá-los. Professores que se cuidem.
(Movimento Escola Sem Partido, 2020)

Esse posicionamento do movimento sugere uma clara intenção de continuar incentivando suas pautas, o que acabou se confirmando, como podemos atestar pela atividade sistemática do próprio perfil do movimento, bastante ativo inclusive nestes últimos dias em que concluímos a redação deste capítulo (início de abril de 2023). E essa atividade se articula a outras iniciativas de setores da sociedade civil articulados com representantes públicos. O “1º Seminário sobre a Doutrinação Ideológica no Ensino”, ocorrido em 23 de março de 2023 em Brasília, é uma evidente expressão disso. O texto veiculado no Twitter, quando da decisão do pleno do STF em abril de 2020, faz

menção ao “direito sagrado de educá-los” no que toca à relação entre pais e filhos. E termina com uma ameaça a professores. O que reforça os elementos que já abordamos da primazia do âmbito privado sobre o âmbito público e do fomento da desconfiança em relação a professoras e professores. O Mesp serve como inspiração para muitas das iniciativas que atacam os direitos de ensinar e aprender nas escolas. E por seus fundamentos e propósitos é uma referência fundamental para quem se propõe a entender a atuação de movimentos conservadores sobre pautas e contextos educacionais.

Assim, situamos as iniciativas relacionadas ao Mesp enquanto tentativas de censura e perseguição para limitar a capacidade de crítica e resistência ao agravamento do quadro de crise social, não obstante, se reivindicarem como “defensoras da nação e da família brasileira” ou coisas do tipo. A partir do escopo teórico inicialmente desenvolvido, tratamos de situações que envolveram tentativas de censura e perseguição na escola pública, nos apoiando em entrevistas com professores de Educação Básica que foram alvos de perseguição ideológica. A partir da análise dos estudos de caso, temos aprofundado a discussão sobre estratégias de resistência à atuação de movimentos conservadores na educação.

Conclusão

Os movimentos que se propõem a perseguir professoras e professores vistos como uma ameaça às suas pautas têm tido atuação significativa nos últimos anos. A estratégia de atuação desses movimentos passa pela difusão de um estigma sobre atividades críticas realizadas dentro das escolas que problematizem as diversas desigualdades sociais com suas correlatas formas de violência. Temas como exploração econômica e concentração de riqueza, respeito e convivência com a diversidade de orientação e identidade sexual, racismo e violência contra a mulher são centrais nessa disputa, com destaque para as questões de gênero.

O debate bibliográfico e os casos que temos analisado em nossa pesquisa nos permitem apontar que a articulação de diferentes atores sociais e a atuação em diferentes espaços públicos são estratégias possíveis de serem adotadas para ampliar a resistência à atuação de movimentos conservadores na educação e para garantir o direito a uma educação crítica e transformadora.

A força desses movimentos que pregam a censura e a perseguição nas escolas não foi suficiente para alterar as referências legais que respaldam a liberdade de ensinar e aprender e o exercício crítico da educação. E a decisão do STF de abril de 2020 ratifica essa derrota desses movimentos e de sua expressão mais organizada (o Mesp) no campo jurídico.

Entretanto, a incapacidade e as dificuldades desses movimentos em tornarem as leis que regem as políticas educacionais afeitas às suas proposições, não tem impedido que eles continuem atuando. Essa atuação fomenta um clima de desconfiança e medo nas escolas. Dessa forma, ainda que não pela via legal, esses movimentos conseguiram atingir parcialmente seus objetivos de tornar as escolas menos críticas em relação às desigualdades e violências e menos respeitadas e acolhedoras em relação às diferenças. Por tratar-se de um embate sem perspectiva de término, é preciso ampliar o debate e o entendimento do tema, tendo em vista a necessidade de defender a escola como espaço de liberdade, crítica, respeito e acolhimento.

Referências

BRASIL. Constituição (1988). **Emenda constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016**. Disponível em: <https://bit.ly/2VzvKLS>. Acesso em: 7 abr. 2023.

BRASIL. Constituição (1988). **Emenda constitucional nº 103, de 12 de novembro de 2019**. Disponível em: <https://bit.ly/36k6UGG>. Acesso em: 7 abr. 2023.

BRASIL. **Lei Federal 13.365, de 29 de novembro de 2016**. Disponível em: <https://bit.ly/3u5iLd9>. Acesso em: 7 abr. 2023.

BRASIL. **Lei Federal 13.467, de 13 de julho de 2017**. Disponível em: <https://bit.ly/2Wb2Cwn>. Acesso em: 7 abr. 2023.

BRASIL. **Lei Federal 13.586, de 28 de dezembro de 2016**. Disponível em: <https://bit.ly/49nIJK2>. Acesso em: 7 abr. 2023.

BRASIL. **Medida Provisória 746, de 22 de setembro de 2016**. Disponível em: <https://bit.ly/49qqAKq>. Acesso em: 7 abr. 2023.

BROWN, Wendy. **Nas ruínas do neoliberalismo: a ascensão da política antidemocrática no Ocidente**. Tradução de Mario A. Marino e Eduardo Altheman Camargo Santos. São Paulo: Filosófica Politeia, 2019.

CARVALHO, Olavo de. A direita autocastrada. *In*: CARVALHO, Olavo de. **O Mundo Como Jamais Funcionou**. Campinas: Vide Editorial, 2014a.

CARVALHO, Olavo de. **A nova era e a revolução cultural**: Fritjof Capra & Antonio Gramsci. 4. ed. rev. e aum. Campinas: Vide Editorial, 2014b.

CURVELLO, Ana Carolina. Deputados criticam doutrinação ideológica no ensino em seminário na Câmara. **Gazeta do Povo**, 23 mar. 2023. Disponível em: <https://bit.ly/47f9zSl>. Acesso em: 7 abr. 2023.

FRASER, Nancy. Do neoliberalismo progressista a Trump – e além. **Política & Sociedade**, Florianópolis, v. 17, n. 40, 2018.

HAYEK, Friedrich A. von (Friedrich August). **O caminho da servidão**. 6. ed. São Paulo: Instituto Ludwig von Mises Brasil: Instituto Liberal, 2010.

LIMA, Potiguara Mateus Porto de. **Concepção e valorização do trabalho docente: políticas meritocráticas na educação pública**. 2015. 175f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas. Disponível em: <https://bit.ly/3u13JWf>. Acesso em: 7 abr. 2023.

MORAES, Reginaldo Carmello Corrêa de. **Neoliberalismo: de onde vem, para onde vai?** Coautoria de Benjamin Abdala Junior e Isabel M. M. Alexandre. São Paulo: Senac São Paulo, 2001.

MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO. **Ao declarar a inconstitucionalidade de leis q proíbem ideologia de gênero [...]**. 25/4/2020. Twitter: @escolasempartid. Disponível em: <https://bit.ly/3QHKLMJ>. Acesso em: 7 abr. 2023.

PARTIDO DO MOVIMENTO DEMOCRÁTICO BRASILEIRO. **Uma ponte para o futuro**. Brasília: Fundação Ulysses Guimarães, 2015.

PENNA, Fernando de Araujo. O Escola sem Partido como chave de leitura do fenômeno educacional. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Escola “sem” Partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: Laboratório de Políticas Públicas da UFRJ, 2017, p. 35-48. Disponível em: <https://bit.ly/3Su7RaV>. Acesso em: 7 abr. 2023.

SAAD FILHO, Alfredo; MORAIS, Lecio. **Brasil: Neoliberalismo versus Democracia**. São Paulo: Boitempo, 2018.

STF. Supremo Tribunal Federal. **Lei municipal que proíbe ensino sobre questões de gênero é inconstitucional**. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3FNh5aU>. Acesso em: 7 abr. 2023.

CAPÍTULO 9

CONSIDERAÇÕES LIBERTÁRIAS SOBRE SINDICALISMO E PRÁTICAS DE RESISTÊNCIA NO BRASIL

Marcelo Luiz da Costa

1. Associativismo operário: gêneses e tendências

Tendo como referência a história britânica e francesa do século XVIII e início da primeira metade do século XIX, regiões que puderam sentir de modo talvez mais intenso o impacto da assim chamada dupla revolução – francesa e industrial –, o associativismo operário utilizou como parâmetros de organização, em primeiro lugar, possivelmente, a corporação. Mas logo este referencial foi sendo mesclado e metamorfoseado ao impacto das greves e do modo de se organizar próprio dos sindicatos de primeira geração. Isso veio a se traduzir no fato de que a história dos sindicatos percorreu seu caminho inicial pela heterogeneidade e pela diversidade nas formas de organização, seguindo, aos poucos, para a prevalência de certos padrões que se tornaram mais ou menos prevalentes (Hobsbawm, 1982, p. 235-236; Hobsbawm, 1998, p. 234-235; Robert; Proste; Boll, 1997).

A ideia da corporação, à qual se atribui uma raiz histórica nas corporações de ofícios medievais, certamente, faz parte do arcabouço de referências organizacionais para o surgimento das organizações sindicais. Os processos histórico-sociais que foram responsáveis por esse surgimento estão na conversão das classes trabalhadoras nos proletariados industrial e urbano, bem como nos movimentos das lutas que progressivamente caracterizavam o conflito capital-trabalho. Houve, além disso, transformações na estratificação social.

A corporação de ofício poderia, desse modo, estar mais associada aos setores médios da sociedade – classes médias, artesãos, agricultores, trabalhadores qualificados e homens de negócio – e menos aos trabalhadores fabris e pobres. É o que se verifica, historicamente, quando são examinadas essas institucionalidades, criadas sob o objetivo de defesa dos interesses corporativos, isto é, para lidar com interesses comerciais, profissionais, de modo segmentado: comerciantes, comerciantes de determinadas mercadorias, produtores de determinados gêneros comerciais etc.

Assim, o princípio corporativo para o associativismo operário pôde funcionar como tendência mais adequada às associações de determinados ofícios,

profissionais, de segmentos de produtos ou atividades. As corporações operárias deste tipo, que resultaram nas primeiras organizações sindicais, estiveram, portanto, de início, muito mais associadas a um setor formado por artesãos, trabalhadores mais qualificados e especializados, sendo mais bem remunerados, e pequeno-burgueses, enquanto os trabalhadores não especializados e os pobres se mantiveram à distância de tal organização (Hobsbawm, 2000).

Mas, evidentemente, as forças em jogo na história não respeitam ordenamentos prévios, os quais só existem no plano da análise. Concretamente, os sindicatos de ofício constituíram seus próprios modos de funcionamento nunca estanques e sempre históricos, ou seja, suas estruturas perduraram por determinados períodos e formaram o conjunto heterogêneo do sindicalismo.

Desde o seu surgimento, os sindicatos aparecem como institucionalidades pouco rígidas ou mesmo fluidas em alguns casos, até que se formassem estruturas capazes de influenciar ao ponto de se tornarem modelos ou referenciais, os quais, por sua vez, passaram à condição de tendências estruturantes.

De fato, as formas variaram geograficamente e em períodos distintos da história, ensejando por muito tempo a coexistência de associações e sindicatos por ofício, locais, regionais, com sindicatos gerais. Na evolução histórica do sindicalismo, desenvolveram-se grandes estruturas consubstanciadas em sindicatos gerais, por ofício ou de setores da atividade econômica dos países e regiões, uniões ou centrais sindicais, bem como federações e confederações.

A tendência corporativista, que foi responsável pelas primeiras manifestações do sindicalismo, sobretudo os sindicatos de ofício, estava associada à cooperação restrita entre pares, ou seja, uma associação de produtores, construtores etc. Nelas figuravam, por exemplo, tecelões, alfaiates, mecânicos, artífices e pequenos construtores, como carpinteiros e marceneiros, interessados na circulação de seus produtos, no enfrentamento da concorrência entre os mercados e na proteção de seus membros, num processo crescente de valorização da especialidade do trabalho – do ofício. A associação também servia para que se pudesse encontrar nelas “os melhores” da cidade ou os mais notáveis no ofício, ou seja, funcionava como uma espécie de selo qualificador dos seus membros (Hobsbawm, 2000, p. 323-350).

Embora o modo de organização regido pelo esquema corporativo tenha se mantido no tempo, quando se observa, por exemplo, no século XX, o regime de organização da sociedade por meio das institucionalidades corporativistas, como o caso do fascismo europeu e do Estado Novo no Brasil, no plano do sindicalismo, a articulação sob os moldes da corporação correu o risco de ficar caduca. Com efeito, a evolução técnica e tecnológica do trabalho trazia em seu bojo, como era de se esperar, a obsolescência de conhecimentos, ofícios e pro-

fissionais, especialmente, com o desenvolvimento, por óbvio, da indústria e da automação. E então o esquema da corporação passou a ser utilizado muito mais por grupos cada vez mais elitizados, correspondentes à própria burguesia e pelas elites de empresários, do que pelos grupos de trabalhadores, cuja valorização tende na sociedade capitalista, como se sabe, para a proletarianização.

A condição que sustenta os laços de solidariedade na associação de cunho corporativista é diferente daquela que anima os vínculos de associações de outro tipo. E outra base que compõe os esquemas que deram origem ao movimento sindical veio da referência das associações mutualistas e cooperativistas. Elas também variaram em seus institutos, mas tiveram como esteio o uso da coletividade como recurso máximo de bem-estar ao indivíduo.

Uma das primeiras preocupações dessas associações podia se expressar no fato de que muitas foram caixas de proteção e seguro de trabalhadores. Em caso de doença, desemprego ou acidente de trabalho, elas garantiam ao seu associado o auxílio necessário em tempos difíceis. O caráter assistencial marcaria essas agremiações.

E no desenrolar histórico essas origens fazem pensar como pôde se desenvolver nesses associativismos uma identidade relacionada ao trabalho em geral e não a um ofício em particular? E logo se observa que, com o tempo, cada vez mais, os seus públicos-alvo estavam convertidos em trabalhadores assalariados, fosse qual fosse a especialidade.

Seja como for, o movimento sindical se formou ao recurso de uma base múltipla de origem de associações, cujas tendências organizacionais estiveram ligadas a esquemas oriundos historicamente das corporações de ofício, que incidiram, por exemplo, como característica de organização na formação inicial dos sindicatos de ofício, mas também com lastro em associações de ajuda mútua ou cooperativistas, cujos traços transitaram pela questão da proteção assistencial, sendo impossível admitir que haja ocorrido a fusão de tais tendências numa força estruturante do sindicalismo (Robert; Prost; Boll, 1997).

As associações mutualistas e de cooperação, é preciso insistir, não podem ser tomadas como um todo homogêneo, mas somente seus traços marcantes podem dar a feição de seus caracteres, variando, evidentemente, o rol de suas manifestações históricas. O congresso cooperativo e a união cooperativa em Londres, em 1869, destacavam entre seus pontos de discussão:

Pautas do Congresso

1 – Considerar os passos que podem ser dados para levar a efeito a resolução do Congresso de Manchester para utilizar a organização dos sindicatos de propósitos cooperativos;

- 2 – Como fazer sociedades cooperativas de ajuda mútua?
- 3 – Considerar a possibilidade de formar uma organização para todas as cooperativas e sociedades cooperativas criadas dentro e fora do país;
- 4 – Quais os melhores meios de trazer as produções das sociedades cooperativas para o mercado cooperativo e em geral?
- 5 – Quais são os melhores meios práticos para promover o conhecimento e prática da verdadeira cooperação entre as pessoas?
- 6 – Discutir o caráter apropriado ou não de instituir um sistema bancário e de bolsas de trabalho, com o propósito de ajudar o desenvolvimento da verdadeira cooperação. (Cole; Filson, 1965, p. 455)

De modo geral, portanto, o teor mutualista e cooperativista de origem do sindicalismo seriam, como se vê, essas forças de tendências cujas marcas ficariam reveladas pelos fatos históricos.

Mas, em seguida, outro aspecto fundamental veio juntar-se a essas gêneses sindicais, oferecendo, de certo modo, possibilidades de pontos de inflexão nas tendências históricas de desenvolvimento do sindicalismo: as representações sindicais e suas relações com Estados e governos.

De início, claro, é preciso apontar o movimento cartista inglês como uma dessas forças. E, como se sabe, pela chamada “Carta do Povo”, membros ligados à London Working Men’s Association – 1836 (Associação dos Trabalhadores de Londres) elaboraram uma petição ao Parlamento Inglês com seis reivindicações. Mas outros sindicatos já existentes se pautavam pela elaboração de leis e ordenamentos jurídicos que pudessem garantir medidas de proteção ao trabalho, como duração das jornadas de trabalho, trabalho feminino e infantil, entre outras coisas.

Evidentemente, essas movimentações denotam o caminho seguido pelos movimentos operários na Europa e em outros continentes, mas também assinalam impactos na formação dos sindicalismos.

2. Socialismos e movimento operário: vetores de impacto nas organizações sindicais

Do ponto de vista da organização do movimento operário e sindical, talvez seja possível afirmar que os socialismos funcionaram à maneira de vetores que ora introduziram certas relações e relacionamentos com o Estado Liberal, ora catalisaram as tendências já presentes de organização sindical representativa.

Na Inglaterra, por exemplo, os fabianos se pautavam pela luta política progressiva e algumas centrais sindicais inglesas se posicionavam frente a eleições, formando lideranças que receberiam apoio. Além disso, não é preciso in-

sistir na já conhecida história da Associação Geral dos Trabalhadores Alemães, de 1863, e de seu fundador, Ferdinand Lassale, que, do mesmo modo, visava à conquista dos governos por um partido proletário. Os roteiros dessa história iriam dar, no caso alemão, com a formação do Partido Social Democrata Alemão (1869), apesar das críticas de Karl Marx e Engels¹.

Seja como for, o que fica patente é a consolidação, senão a persistência de uma tendência organizativa do movimento operário, cujos impactos para o sindicalismo devem ser apurados, que conjuga alguns ingredientes como sistemas de organização representativa e de luta política institucional-parlamentar.

3. O sindicalismo revolucionário

O sindicalismo revolucionário foi uma das denominações dadas ao movimento sindical como manifestação dos movimentos libertários anarquistas. Também chamado de anarcossindicalismo, constitui-se, primordialmente, com base nos princípios ácratas. Mundialmente sua influência pode ser atestada na Primeira Internacional (1864-1872), em que a ação direta e autogestão do movimento operário, o que equivale a dizer: a sua liberdade, estavam nas bases organizativas, dispensando qualquer papel representativo de centrais sindicais, uniões, conselhos ou congressos, repelindo de maneira absoluta qualquer delegação de poderes, como desenho primordial para o anarcossindicalismo:

Considerando que a autonomia e a independência das federações e seções obreiras são a primeira condição de emancipação dos trabalhadores; que todo poder legislativo e regulamentar acordado no congresso é uma negação flagrante de sua autonomia e de sua liberdade: o congresso nega em princípio o direito legislativo de todos os congressos, nem geral nem regional, não reconhece como suas outras missões que não as de tornar presente as aspirações, necessidades e ideias do proletariado de diferentes localidades ou países, a fim de que sua harmonização e sua unificação se opere tanto quanto possível; mas em nenhum caso a maioria de um congresso por uma razão qualquer não poderá impor suas resoluções à minoria. [...] que tal congresso não pode ser a expressão do proletariado dos países que nele se fazem representar: O congresso de delegados das federações espanhola, italiana, jurassiana, americana e francesa, reunidos à Saint-Imier declara repelir absolutamente todas as resoluções do Congresso de Haia, não reconhece de nenhum modo os poderes do novo conselho geral nomeado por ele; e para salvaguardar suas respecti-

1. Essas críticas estão no texto histórico de ambos: *Crítica ao Programa de Gotha*.

vas federações contra as pretensões governamentais desse conselho geral, também que para salvar e fortificar mais a unidade da internacional, os delegados têm lançado as bases de um projeto de pacto de solidariedade entre essas federações. (Guillaume, 1909, p. 48-50, tradução nossa)

E, neste sentido, a França forneceu, no desenvolvimento histórico dos movimentos operário e sindical, uma tradição federalista contundente ao sindicalismo, que trazia em seu bojo a defesa e manutenção das autonomias das associações locais e regionais, fazendo com que o surgimento das grandes estruturas sindicais obedecesse a uma feição mais descentralizada, destacando-se a *Confederation Generale du Travail (CGT)* (Maitron, 1992; Nettle, 2008; Dreyfus, 1995).

A presença do anarquismo foi muito acentuada no movimento operário francês, fazendo-se sentir, com o tempo, também em outros países, como Espanha, Itália e Portugal. E entre o fim do século XIX e as três primeiras décadas do século XX constituiu numa das potentes forças de organização do movimento operário. No Brasil influenciou a *Confederação Operária Brasileira* até os anos 1920, que definiu:

como único método de organização compatível e irreprimível espírito de liberdade e com as imperiosas necessidades de ação e educação operária, o método – federação – a mais larga autonomia do indivíduo no sindicato, do sindicato na federação e da federação na confederação e como unicamente admissíveis simples delegações de função sem autoridade. Considerando que a remuneração dos cargos é suscetível de produzir rivalidades e intrigas, ambições nocivas à organização e interesses contrários à sua ação e liberdade de movimentos; que essa remuneração pode chamar às funções administrativas indivíduos unicamente desejosos de se emancipar individualmente, trabalhando com o exclusivo fim de perceber o ordenado e não com o amor que provem de um forte espírito de iniciativa e de uma larga compreensão dos interesses solidários do operariado, e da necessidade de luta; o congresso operário aconselha vivamente às organizações operárias a repelirem as remunerações dos cargos, salvo nos casos da grande acumulação de serviço exija peremptoriamente que um operário se consagre inteiramente a ele, não devendo, porém, receber ordenado superior ao salário normal da profissão a que pertença. Outrossim, no caso excepcional em que qualquer sociedade tenha necessidade de ter funcionários remunerados, estes, ainda quando sócios, não poderão votar nem ser votados; e, para tais cargos remunerados, devem ser preferidos os sócios inutilizados pelo trabalho. (Rodrigues, 1979, p. 104)

Todavia, a partir dos anos 1930 no Brasil e mais cedo no contexto internacional, outra perspectiva funcionaria como mais uma força de tendência diante do sindicalismo: os corporativismos de vertente fascista.

4. Estruturas do sindicalismo e a perspectiva libertária

Com efeito, é possível dizer que, relativamente às tendências que se verificaram nas suas origens, como sendo a corporativa, a mutualista-cooperativa e a de estruturas legalistas político-representativas, os itinerários históricos levaram a tal composição que, embora não se possam negar episódios de coexistência, faz-se notar, sobremaneira, a influência e predominância de sistemas corporativos e político-representativos². Para Rodrigues, é inegável que

um dos fatos que chama a atenção na história do sindicalismo brasileiro é a extraordinária persistência do tipo de sindicato esboçado após a vitória de Vargas e completado durante o Estado Novo. Atribui-se sua criação à influência das doutrinas fascistas então em moda, principalmente a Carta do Trabalho italiana. No entanto, depois de 1945, com a chamada redemocratização do país, o modelo de organização sindical que parecia ter sido uma imposição artificial da ditadura varguista – sob influência fascista – não sofreu alterações que afetassem sua essência. Os sindicatos, sua estrutura, sua legitimidade, seu modo de funcionamento, seus papéis e, em especial, sua subordinação ao Estado, continuaram basicamente aqueles estabelecidos durante os anos de Vargas. Visto à distância, parece claro que esse modelo de sindicalismo tem raízes mais profundas na sociedade brasileira e não foi o fruto de uma conjuntura política e institucional excepcional – embora longa. Naturalmente, houve modificações na atuação dos sindicatos entre 1945 e 1964 e, depois desta última data, até os dias atuais. Após a queda do Estado Novo, na qual novamente os trabalhadores não tiveram participação contra ou a favor, os sindicatos reivindicaram, e conseguiram, o afrouxamento dos laços que os subordinavam muito estreitamente ao Ministério do Trabalho. Obtiveram, principalmente, o direito de greve, formalmente abolido durante os primeiros governos de Vargas. Após 1964, novamente, o controle governamental fez-se mais severo, voltando os sindicatos, por assim dizer, à posição em que estavam durante o Estado Novo. (Rodrigues, 1974, p. 94)

2. Faz-se referência aqui ao sindicalismo contemporâneo pré-neoliberalismo ou, predominante até os anos 1980, quando as políticas neoliberais visam o desmantelamento das organizações sindicais.

Assim, estudiosos do sindicalismo são unânimes em afirmar as influências do corporativismo na estrutura sindical brasileira (Antunes, 1982; Antunes, 1990; Antunes; Santana, 2014; Boito Jr., 1991a; Boito Jr., 1991b; Boito Jr., 2005).

A tendência mutualista-cooperativa foi, igualmente, criticada pelos anarquistas, como sendo imperfeita quando não estabelece relações de reciprocidade e se converte em beneficência e paternalismo, já que o associativismo anarquista presuppõe a relação entre equivalentes ou, dito e outro modo, relações horizontalizadas nas quais as liberdades e a independência são preservadas ao máximo. Pierre-Joseph Proudhon já identificava o caráter inicial e propedêutico das associações de ajuda mútua do século XIX. Neste sentido, o anarcossindicalismo se converte em princípio organizativo da sociedade (Costa, 2021; Proudhon, 2019).

Outro aspecto formador de tendências foi a questão da unicidade sindical, da centralização e da autonomia. Como dito anteriormente, a evolução histórica atestou a formação de uniões, centrais sindicais e federações, sem que associações locais, regionais e de ofício fossem abolidas.

E desde fins do século XIX houve no sindicalismo a continuidade de sindicatos gerais e uniões ou centrais sindicais, que evoluíram do tradeunionismo e cartismo para estruturas mais ou menos burocratizadas, com o surgimento de lideranças sindicais e de uma ‘burocracia sindical’, incluindo a vinculação dos sindicatos aos regimes político-partidários, dando ao termo sindicalismo uma significação distante dos traços de suas origens (Hobsbawm, 2000, p. 387-398).

A perspectiva libertária, no entanto, mesmo na vertente anarcossindicalismo, traz, de certa forma, uma distinção entre anarquismo e sindicalismo, entendendo neste último não mais que a manifestação dos anarquismos. O sindicalismo revolucionário, portanto, se converte em um meio de ação e não num fim em si mesmo. Compreendendo-se melhor esse relacionamento entre institucionalidade e fluxo de vida popular, conclui-se como importante apontamento a consideração libertária.

Trata-se, enfim, no caso da estrutura sindical consolidada a partir do Estado corporativo, da formação de uma burocracia sindical que, nesses moldes, transforma as instituições sindicais num braço do Estado, um de seus tentáculos (Weber, 2014; Tragtemberg, 2006).

A organização interna do sindicalismo passa, também, a reproduzir os princípios liberais de delegação de poderes e representação, de modo a traduzir numa escala menor elementos da democracia liberal, tais como a prática de eleições, a formação de lideranças no par dicotômico líder-massas, assim como o aparecimento de fenômenos análogos, semelhantes ou filiados aos populismos.

Referências

- ANTUNES, Ricardo. **Classe operária, sindicatos e partido no Brasil**. São Paulo: Cortez/Ensaio, 1982.
- ANTUNES, Ricardo. **O que é sindicalismo**. 9. ed. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- ANTUNES, Ricardo; SANTANA, Marco Aurélio. Dilemas do “novo sindicalismo” no Brasil: ruptura e conservação. **Latin American Perspectives**, Califórnia, v. 41, n. 5, 2014.
- BOITO JR., Armando. **O sindicalismo brasileiro nos anos 1980**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991a.
- BOITO JR., Armando. **O sindicalismo de Estado no Brasil: uma análise crítica da estrutura sindical**. Campinas: Unicamp-Hucitec, 1991b.
- BOITO JR., Armando. **O sindicalismo na política brasileira**. Campinas: Unicamp, 2005.
- COLE, G. D. H.; FILSON, A. W. **British working class movements: documents selected (1789-1875)**. London: Palgrave Macmillan, 1965.
- COSTA, Marcelo Luiz da. **O povo governado: anarquismo e condição operária entre ditaduras no Brasil**. 2021. 348f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <https://bit.ly/462CrLS>. Acesso em: 16 nov. 2023.
- DREYFUS, Michel. **Histoire de la C.G.T**. Paris: Editions Complexe, 1995.
- GUILLAUME, James. **L'Internationale: documets et souvenirs (1864-1878)**. Paris: P. V. Stock Editeur, 1909, v. III.
- HOBSBAWM, Eric John. **A era das revoluções (1789-1848)**. 11. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.
- HOBSBAWM, Eric John. **A era do capital (1848-1875)**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- HOBSBAWM, Eric John. **Mundos do trabalho: novos estudos sobre história operária**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- MAITRON, Jean. **Le mouvement anarchiste en France**. Paris: Gallimard, 1992.
- NETTLAU, Max. **História da anarquia: das origens ao anarco-comunismo**. São Paulo: Hedra, 2008.
- PROUDHON, Pierre-Joseph. **Da capacidade política das classes operárias**. São Paulo: Intermezzo, 2019.

ROBERT, Jean-Louis; PROST, Antonie; BOLL, Friedhelm. **L' invention des syndicalismes**. Paris: Edition de la Sourbonne, 1997.

RODRIGUES, Edgar. **Alvorada Operária**: os congressos operários no Brasil (1887-1920). Rio de Janeiro: Mundo Livre, 1979.

RODRIGUES, Leôncio Martins. **Trabalhadores, Sindicatos e Industrialização**. São Paulo: Brasiliense, 1974.

TRAGTEMBERG, Maurício. **Burocracia e ideologia**. 2. ed. São Paulo: Unesp, 2006.

WEBER, Max. **Escritos Políticos**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.

CAPÍTULO 10

DA FUNDAÇÃO DO SINDICATO DOS EDUCADORES DA INFÂNCIA (SEDIN) À PARTICIPAÇÃO NAS LUTAS SOCIAIS, POLÍTICAS E EDUCACIONAIS NA CAPITAL PAULISTANA

Maria Crisneilândia Bandeira de Oliveira
Carlos Bauer

Introdução

A preocupação com a presença dos movimentos sociais, políticos e educacionais na cidade de São Paulo, nos idos dos anos de 1970 e 1980, nos remetem a necessidade acadêmica de elaborarmos alguns apontamentos pertinentes à formação social desta conflituosa municipalidade brasileira, como um preâmbulo do estudo que realizamos sobre a história do Sindicato dos Trabalhadores nas Unidades de Educação Infantil da Rede Direta e Autárquica do Município de São Paulo (Sedin). As consequências das mudanças econômicas e o vertiginoso crescimento urbano são componentes significativos para a construção dos cenários que envolvem a compreensão crítica das lutas sociais protagonizadas na capital paulista em sua secular historicidade.

Nas últimas décadas do século XX, os movimentos sociais que irromperam por todos os cantos da cidade, possuíam bandeiras e reivindicações distintas, mas, com pontos em comum, como o caso da luta pelo direito à educação pública, gratuita e laica para todos os cidadãos paulistanos!

Esse percurso nos pareceu ser importante ser resgatado com a preocupação de compreendermos as raízes históricas do movimento sindical dos educadores da infância e da valorização da atuação dos trabalhadores em educação das creches municipais, suas ações e formas organizativas, entre outras, para conseguir a transferência das creches para a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP), o seu reconhecimento social e a legalização dos seus direitos profissionais.

1. Presença política, movimentos sociais urbanos e educacionais na cidade de São Paulo nas décadas de 1970-1980

Ao longo da década de 1970, São Paulo haveria de permanecer como o principal agente de centralização do capital presente no Brasil, exigindo do

Estado não apenas o exercício do controle e da dominação da classe trabalhadora, por intermédio de ações policiais e pautadas pela violência estatal, mas, a necessidade de incrementar “uma política mais efetiva de atendimento às necessidades da força de trabalho” (Gohn, 1985, p. 73).

Nessa perspectiva, vamos encontrar, na ordem do dia, uma grande moção da massa popular, engajados na tentativa de alterar a relação entre o Estado autoritário, decorrente do Golpe de 1964 no país, a sociedade civil e as mobilizações populares.

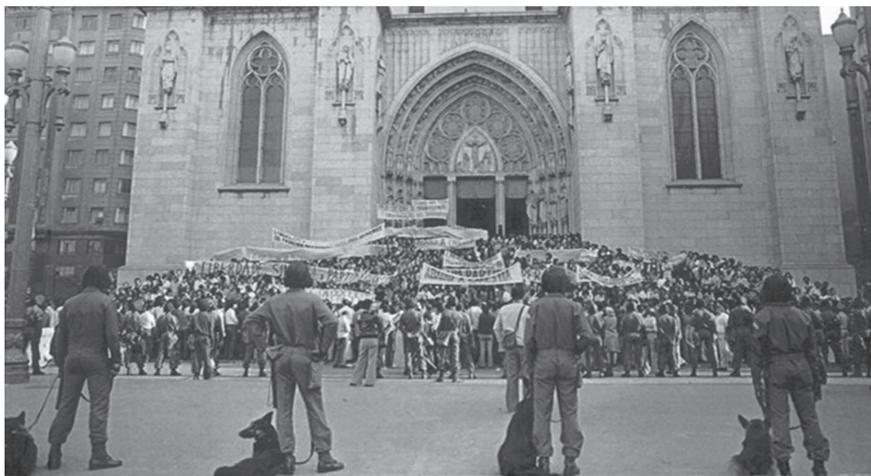


Figura 1. Manifestação popular na Praça da Sé, São Paulo (SP)

Fonte: Alessandro de Moura, 2015.

Essa presença de novos atores na cena social e política, ao longo da década de 1980, caracterizou-se como um período de lutas e reivindicações no campo educacional brasileiro, mormente, na cidade de São Paulo, assistimos a significativas mobilizações e movimento sociais na área da educação.



Figura 2. Comissão do Movimento Custo de Vida encarregada da entrega de abaixo-assinado em Brasília em 1978 – Foto: Movimento (suplemento Assuntos, set./1978)

Fonte: Agência Estado.

No que diz respeito aos nossos objetivos ulteriores de pesquisa, o Movimento de Luta por Creches (MLC) é um dos mais lembrados na história da educação infantil paulistana, mas, também, foi um período de muitas outras reivindicações, tanto de caráter mais geral, de defesa dos valores da cidadania, do direito à moradia e a saúde pública, do combate à pobreza e a alta do custo de vida, quanto de lutas específicas, como foi o caso dos movimentos pela regularização dos chamados loteamentos clandestinos, instalação de linhas de ônibus e de trem, o fornecimento de água, tratamento de esgotos e a expansão da rede elétrica pelos bairros mais ermos da cidade.



Figura 3. Crianças brincando na periferia de São Paulo

Fonte: Olhar imagens.

As lutas gerais são protagonizadas em sua maioria por grupos pertencentes às classes populares e trabalhadoras, mas, as chamadas camadas médias da população se organizam e se manifestam no interior dos combates perpetrados e mobilizadas pelo movimento estudantil, de negros, das mulheres, dentre outros que sacudem o dia a dia da urbe. “Eles atuam mais no plano ideológico, de formação de uma concepção e consciência dos interesses dos subordinados” (Gohn, 1985, p. 75).

As lutas específicas por saúde, creche, educação, água, saneamento básico e os movimentos pela regularização dos terrenos baldios e arrabaldes da cidade, transporte e diversas reivindicações que se traduzem no plano da educação e da cultura percorreram todo esse período da história paulistana.

Nesta percepção, as ações da classe trabalhadora denunciam os abusos e a exploração, contribuindo para o desenvolvimento de novas relações sociais, traduzindo-se em mecanismos de participação e consciência política, permitindo oportunidades de abertura de novos caminhos para a resolução dos problemas em curso.

Uma das características, das formas organizativas dos chamados movimentos sociais populares urbanos (MSPU) dizem respeito as suas participações articuladas aos partidos políticos atuantes na sociedade, fato esse que gerou muitas discussões entre os seus estudiosos, em linhas gerais, se apresentando da seguinte maneira:

1º) Os movimentos sociais populares representam um fato político novo na história político-social brasileira; constituem um avanço na organização das classes populares; devem se desenvolver, automaticamente, sem se vincular a partidos, pois estes são estruturas de representação velhas e insuficientes na sociedade atual.

2º) Os movimentos sociais constituem formas importantes de mobilização e organização da população, mas possuem sérias limitações, dadas pelo caráter localista de suas ações. Para seu desenvolvimento eles necessitam se articular aos partidos políticos (ou a outras formas de organizações mais amplas), como a única alternativa capaz de aglutinar e levar as lutas populares a um projeto de transformação social. (Gohn, 1985, p. 80-81)

Diante das diferentes posições apresentadas, observamos que cada uma traz uma concepção de partido, do próprio movimento social e, também, de como o movimento pode ser um incentivador do processo de transformação social. Por sua vez, também é importante lembrar que, a conjuntura política vigente de 1964 até os estertores da década de 1970, oportunizou a união de diversificadas forças políticas opositoras, que se amalgamaram em torno da consigna “abaixo a ditadura”!

No campo das lutas populares, por norma, tal oposição convergia para a união da classe trabalhadora, favorecendo o fortalecimento dos movimentos sociais e das proposições políticas das chamadas forças progressistas e de esquerda como articuladoras de expressões políticas das novas contradições sociais que se avizinhavam para o futuro imediato do país.

De fato, os movimentos sociais e populares urbanos, os sindicatos, os setores progressistas, da teologia da libertação, as instituições da sociedade civil, os partidos políticos clandestinos e de esquerda serão importantes articuladores da revitalização e do surgimento dos novos personagens sociais e partidos políticos que haveriam de assumir papéis cruciais no processo de redemocratização que se anunciava para o país.

Ao compor a mesa-redonda Mães da Periferia, a resistência das mulheres na Ditadura Militar, realizada no Auditório Milton Santos, do Departamento de Geografia da Universidade de São Paulo (USP), no dia 2 de maio de 2018, Ana Dias, organizadora do Clube de Mães e participante ativa dos movimentos sociais e populares na Zona Sul de São Paulo, nos trouxe o seu emocionado depoimento sobre o significado político-pedagógico dessas históricas jornadas de luta:

Aprendemos muito na rua, debater com outras pessoas, a enfrentar polícia. A gente não ia pra rua de 'alegre', tinha uma coordenação, que passava a informação pros grupos de mulheres, que repassava para a família e o marido, o marido levava pra fábrica, a fábrica levava até o Sindicato, então era um círculo que aumentava e todo mundo enxergava. (Ana Dias, 2018)

Em novembro de 1979, durante a realização da mobilização grevista dos trabalhadores metalúrgicos da cidade de São Paulo, Santo Dias, uma das lideranças mais expressivas da oposição sindical desta aviltada categoria, foi brutal e covardemente assassinado pelas forças da Polícia Militar do Estado de São Paulo. O cortejo fúnebre de Santo Dias trouxe para a Praça da Sé uma multidão de mais de 30 mil pessoas que protestavam contra o assassinato do líder dos trabalhadores, exigiam o fim da ditadura, o direito livre organização política e sindical no país.

Tratando dos acontecimentos, a fotografia de Zetas Malzoni, Washington Racy, Aluísio Raulino e Ricardo Stein, pode nos dar uma dimensão aproximada do sofrimento humano produzido por esse macabro episódio e do significado histórico da participação popular e da impetuosidade dos movimentos sociais na luta contra a ditadura civil-militar naqueles tumultuados dias da década de 1970.



Figura 4. Ana Dias, viúva de Santo Dias, no enterro do operário, em 1979

Fonte: Agência Estado.

2. Um balanço das lutas sociais e dos movimentos populares urbanos por educação na cidade de São Paulo na década de 1980

Ao longo da década de 1980, os movimentos sociais protagonizados nas periferias da cidade de São Paulo que exigiam a ampliação do acesso às creches e à educação básica, pública e gratuita, serão largamente estendidos. Sposito (1993) diz que a presença e a organização dessas agitações populares foram registradas com maior intensidade nas regiões sul e leste de São Paulo e, a maioria das reivindicações está em torno das questões educativas.

De fato, gradativamente, vamos encontrar formas mais homogêneas de atuação da classe trabalhadora, orientados pelos mesmos padrões urbanos de efetivação da exclusão social num vastíssimo conjunto de vilas e bairros da capital paulista.

Conforme detalhado por Sposito (1993, p. 153), as vilas e bairros que, então, compunham, cada subdistrito eram essas: Área I – composta por: Jardim América, Jardim Paulista, Indianópolis, Perdizes, Pinheiros, Cambuci, Vila Madalena. Área II – composta por: Cerqueira César, Santa Cecília, Aclimação, Bela Vista, Liberdade, Alto da Mooca. Área III – composta por: Consolação,

Vila Mariana, Bom Retiro, Belenzinho, Ipiranga. Área IV- composta por: Lapa, Barra Funda, Santa Efigênia, Mooca, Pari, Sé, Brás. Área V – composta por: Ibirapuera, Saúde, Santana, Tatuapé, Butantã. Área VI – composta por: Casa Verde, Penha, Tucuruvi, Vila Maria, Limão, Vila Formosa, Vila Matilde, Vila Guilherme. Área VII – composta por: Santo Amaro, Jabaquara, Vila Prudente, Vila Jaguara, Nossa Senhora do Ó, Pirituba, Cangaíba. Área VIII – composta por: Capela do Socorro, Vila Nova Cachoeirinha, Ermelino Matarazzo, Itaquera, São Miguel (Itaim), Brasilândia, Jaraguá, Guaianases, Parelheiros.

Cerca de 26% das reivindicações registradas pela imprensa, entre 1970 e 1985, partiram dos subdistritos de Santo Amaro (VII) e Capela do Socorro (VIII), no extremo sul da cidade; 14% Cangaíba (VII), Ermelino Matarazzo (VIII), Itaim Paulista (VIII) e São Miguel (VIII); 10% de Guaianazes (VIII), Itaquera (VIII), Vila Matilde (VI) e Vila Prudente (VIII); e 10% do norte da cidade, originadas de Pirituba (VII), Jaraguá (VIII), Perus (VIII), Nossa Senhora do Ó e Brasilândia (VIII). Esses lugares reunidos condensam 60% das reivindicações do período registradas pela imprensa (Sposito, 1993, p. 134).

As populações carentes desses subdistritos reivindicavam a abertura de vagas e também de equipamentos educacionais, creches e escolas, que iam desde a educação infantil à secundária. Eram reivindicadas 1.621 vagas, sendo que 66% dessas solicitações estavam para as regiões VII e VIII, com observação para os subdistritos de Santo Amaro e Capela do Socorro que, juntos, somavam 30% do total de bairros que lutavam para a conquista de novas unidades educacionais ou para a melhoria das unidades existentes.

No que no concerne às nossas preocupações ulteriores, de maior atenção, ao ensino infantil, o Estado recebeu a maior pressão pelo atendimento para as demandas em torno de expansão da rede, inclusive, por aqueles dias, “cerca de 47% dos encaminhamentos referem-se a construções escolares, de unidades de primeiro e segundo grau ou pré-escola” (Sposito, 1993, p. 135).

Algumas das solicitações estavam em sintonia com a universalização do ensino primário, como também para a construção de novos prédios escolares. Além disso, vamos encontrar preocupações com a qualidade da educação, pois, com a precariedade e a falta de espaços educativos próprios para atender a crônica pendência de escolas públicas nas regiões periféricas da cidade, o processo de ensino e aprendizagem era ainda mais prejudicado.

Muitos artífices dos movimentos populares em defesa da ampliação do acesso à escolarização pública, partiam do princípio de que, com estruturas próprias e adequadas para o atendimento das crianças e jovens em idade escolar, a melhoria na educação aconteceria, pois, entre outras coisas, seria possível almejar nesse novo ambiente, laboratórios, bibliotecas, quadras para esportes etc.

As formas organizativas e de encaminhamento das reivindicações pela melhoria e qualidade do ensino são substancialmente significativas nesse período e, essas exigências, também eram para o enfrentamento de problemas estruturais, como o incremento de políticas educacionais de atendimento de acesso e permanência, abertura de classes às crianças excepcionais, que não conseguiam passar da primeira série do Ensino Primário.

Para se ter uma ideia do descaso das autoridades públicas como essas questões, os registros desses acontecimentos mostram que “nos órgãos públicos atingiram 30% das reivindicações e na imprensa cerca de 60% dos encaminhamentos” (Sposito, 1993, p. 139).

O número de reivindicações para a pré-escola aparece nos encaminhamentos dirigidos ao Poder Municipal, entre os anos de 1983 e 1985, com uma contagem de 51%. Esses números representam um problema recorrente, desde governos anteriores e, nesse momento, estabelecia grau de divisões de funções, que designava principalmente a responsabilidade de expansão e oferta de educação infantil, a obrigatoriedade da Prefeitura e a expansão do ensino de primeiro ao Poder Estadual, sendo que, a gestão do governo Mário Covas tinha dado preferência às criações de unidades de ensino supletivo de primeiro e segundo graus.

Devido à grande mobilização ocorrida nessa década pela expansão do ensino de primeiro e segundo grau, é que a luta por educação infantil e por creche tornaram-se uma batalha diária, de grandes enfrentamentos com governos, existia a necessidade de reconhecimento dessa etapa da educação, ampliação dos equipamentos para atendimento da demanda e o reconhecimento profissional da categoria como educadoras e educadores da infância.

Claudete Alves, presidenta do Sindicato dos Educadores da Infância no Município de São Paulo (Sedin), em depoimento que nos foi concedido, trouxe um pouco de sua experiência como professora na educação infantil, e também, sobre a sua atuação no Movimento de Luta por Creche.

Então, essa questão da educação, desde muito jovem eu estou envolvida, porque eu participei de alguns movimentos de lutas por creches públicas na cidade de São Paulo, final da década de 1970, início da década de 1980 e foi por conta dessa participação que eu terminei indo trabalhar como pajem, era pajem nessa época, lá em um conjunto habitacional em Itaquera.
(Alves, Entrevista, 2019)

A entrevistada nos falou sobre as dificuldades de ser professora da infância na década de 1980 na cidade de São Paulo. A creche não era vista como espaço de aprendizagem para a primeira infância, e sim um lugar para as famílias

proletarizadas e empobrecidas materialmente deixarem seus filhos enquanto trabalhavam, por isso, a atuação das professoras eram crivadas de preconceitos, recebiam a denominação de “pajem” e não eram consideradas, formal e institucionalmente, educadoras.

O “pajem” era uma denominação preconceituosa, que como as autoridades não viam esse atendimento como educação. Paulo Freire na época já dizia, na publicação, ‘Professora sim, Tia não’, bem lá da década de 1980, ele já enfatizava isso, mas como era política pra mulheres pobres, um lugar para as mulheres deixarem seus filhos para trabalharem, então pouco importava com o perfil desse profissional, era uma reprodução da roda dos excluídos, mas feita de uma política pública mais ampliada, então a gente já entra com o objetivo de mudar isso, eu fazia parte de um grupo de militantes, Cristina Westphild, Mirian Tronolloni, que eram assistentes sociais mas que já tinham essa compreensão, de que profissional tinha que ser esse, qual era o movimento, então assim, a briga para sair daquela questão doméstica, do maternal, de ser só um direito da mulher trabalhadora, mas esse atendimento ser um atendimento educacional às crianças brasileiras independente de sua condição social foi algo que já norteara as nossas militâncias, desde então. (Alves, Entrevista, 2019)

Para uma melhor compreensão desse período, Sposito (1993) faz uma análise do quadro político da época, apresentando uma nova configuração desde as eleições estaduais de 1982, que marcaram uma significativa vitória dos candidatos oposicionistas, renunciavam o início da decadência dos governantes e parlamentares vinculados a Aliança Renovadora Nacional (Arena) e adeptos do regime autoritário.

A vitória dos candidatos vinculados ao Movimento Democrático Brasileiro (MDB), expressava uma esperança de mudanças, traduzidas no grande contingentes de votos, que soube carrear, como também na expressiva votação e vitórias obtidas pelos candidatos dos demais agrupamentos da oposição, entre eles o Partido dos Trabalhadores (PT) e o Partido Democrático Trabalhista (PDT), mas, houve, também manifestações de inconformismo despolitizado por aqueles que optaram pela candidatura derrotada de Jânio Quadros ao governo do estado de São Paulo, pelo Partido Trabalhista Brasileiro (PTB).

No estado de São Paulo, pelo menos, desde a vitória de André Franco Montoro, do Movimento Democrático Brasileiro (MDB), se aprofundaram as diferenças que caracterizavam os múltiplos agrupamentos que constituíam a legenda, caminhando para uma série de rupturas com alguns dos seus membros *autênticos*. Com uma possível mudança na configuração política no país, mormente, em São Paulo, “o governo Montoro deveria realizar o prometido

trinômio de sua campanha salarial: participação, descentralização e geração de empregos” (Sposito, 1993, p. 108).

Durante o primeiro semestre de 1983, o governador, ao assumir a administração do Estado, logo encontrou um amplo movimento dos desempregados, com a efetivação de saques permanentes em diversos pontos da cidade, fatos decorrentes na maioria pela crise econômica que atingiam em cheio os trabalhadores e produziam altos níveis de desemprego. Não bastasse isso, o governo tinha uma herança de endividamento desde a gestão anterior, de Paulo Maluf, num cenário de agravamento da crise econômica, que trouxe a retração da receita estatal e deixou como consequência o descompromisso com o atendimento das reivindicações populares.

Em meio a esses acontecimentos, os compromissos com a participação popular na gestão governamental não serão encarados como uma prioridade descaracterizada, algo que emblematicamente representado com a prerrogativa do governador Montoro manter a indicação de Mário Covas para prefeito da capital sem adotar quaisquer mecanismos de consulta popular. Os reflexos de uma gestão sem participação das massas ocasionaram os primeiros embates grevistas com diferentes categorias do funcionalismo público, demonstrando a impossibilidade de comunicação e a busca de entendimento com os representantes dos movimentos reivindicatórios.

3. Gestão do governo Covas: divergências políticas e participação popular

No plano da municipalidade paulistana, a gestão de Mário Covas voltou-se para os problemas da periferia, por meio de uma política de conciliação do MDB, utilizando-se de recursos financeiros disponíveis, que eram insuficientes mediante os problemas urbanos apresentados, e ainda, submetidos aos cortes orçamentários decorrentes da recessão que se instaurara no país desde 1980 (Sposito, 1993, p. 109).

Nesse contexto de prejuízos e insatisfações, os movimentos populares passam a viver uma conjuntura complexa, que incluía divergências políticas e disputas de hegemonias junto a base e seus grupos e, também, deslocamentos de quadros para o interior da máquina administrativa que se verificava com a chegada da oposição no poder municipal.

Nesse âmbito de crescentes divergências políticas, tratava-se de analisar uma possível democratização da educação pública paulistana, de melhoria das suas estruturas físicas e capacitação dos seus profissionais, expressa na presença de importantes intelectuais da área educacional presentes na gestão emedebista à frente do poder municipal, na qual, “ora concretizada em algumas medidas, ora

consubstanciada em mero jogo de palavras sem significado substantivo – as demandas por educação pública ocorrem nesse período” (Sposito, 1993, p. 110).

Porém, as práticas clientelistas de outrora não haviam superadas, com a seletividade de algumas Sociedades Amigos de Bairros (SABs) no encaminhamento ao gabinete municipal das reivindicações da população suburbana. As solicitações, nesse momento, passaram a ser em torno da universalização do acesso ao ensino de primeiro grau, com exigências de prédios definitivos e não mais em torno de classes emergenciais e o uso de prédios deteriorados e não adequados às práxis educativas.

Como tentativa de uma resposta às incontáveis pendências na esfera da educação pública, as autoridades do Estado e do Município se utilizaram do subterfúgio da diminuição de horas ociosas das unidades existentes mediante o aumento de períodos, e também, com a oferta dos cursos noturnos, que na ocasião era uma das exigências da população, porém, no que tange a capital paulista, até o momento tinham sido recusadas pela própria Secretaria Municipal de Educação (SME).

Para o atendimento da demanda escolar, surgiu um terceiro turno diário nas pré-escolas, era uma espécie de solução paliativa e imediata para os compromissos assumidos com a expansão da rede de atendimento da escolarização da infância. Divergências ocorreram sobre essa decisão, tanto por parte do corpo de professores, quanto pelas associações de classe, mas, era o que o governo poderia oferecer diante das crescentes pressões populares que rondavam o dia a dia do governo municipal e exigiam soluções definitivas destes problemas com a construção de novos equipamentos de ensino para o atendimento dos estudantes de primeiro grau e da educação infantil.

De fato, entre os anos de 1983 a 1985, esse foi um assunto recorrente no gabinete do prefeito, com um número significativo de encaminhamentos registrados, sendo que do seu total “40% referem-se ao crescimento da pré-escola” (Sposito, 1993, p. 111).

Em uma análise correspondente à gestão de Mário Covas (1983-1985), a cidade de São Paulo teve um significativo número de aumento de creches, “tendo sido colocadas em funcionamento 113 equipamentos da rede direta, 24 indireta e 77 conveniada” (Panizzolo, 2017, p. 11).

4. Expansão dos equipamentos educacionais: da creche à educação infantil

A década de 1980 também foi cenário de adversidades, no que diz respeito ao Movimento de Luta por Creches em São Paulo. Durante a gestão de Jânio Quadros (1986-1988), foi extinta a Secretaria da Família e do Bem Estar

Social (Fabes), que era responsável pela manutenção das creches, sendo que suas atividades foram realocadas no âmbito da Secretaria do Bem-Estar Social (Sebes), designada a cuidar das creches e de outros serviços sociais, inclusive, com entidades privadas preocupadas com o atendimento da infância, estabelecendo “inicialmente 13 convênios com entidades sociais que mantinham essas instituições” (Godoi, 2015, p. 19).

Em meio a esses acontecimentos, o Movimento de Luta por Creches não se dava por satisfeito e, pressionava o município para a construção da rede de creches plenamente sustentada pelos recursos públicos, estabelecendo também, a participação da sociedade, desde a escolha do corpo de funcionários à orientação pedagógica.

As creches, já usufruíam de estrutura que determinava diretrizes gerais para o funcionamento, tais como, programação do quadro de pessoal, sistematização e projeto arquitetônico. Referente às propostas educativas, essas, ainda seguiam uma linha compensatória, na época o que vigorava no órgão do Bem-Estar Social. Porém, à medida que essas instituições cresciam no município, propagavam-se indagações sobre as práticas, buscando novos modelos.

Os responsáveis pela Fabes, entre 1982 e 1985, traziam para o debate público e revelavam uma preocupação com a concepção de creche, publicando um documento intitulado “Proposta de Reprogramação de Creches”. Em linhas, gerais, esse documento procurava contemplar a fundamentação de uma concepção de creche como equipamento social e espaço de convivência e de desenvolvimento do processo educativo, compreendendo suas dimensões, social, pedagógica e política, “o que sinaliza uma preocupação com a questão educacional” (Godoi, 2015, p. 19).

A análise do crescimento do número de creches na capital, desde a mobilização do Movimento de Luta por Creches, mostra que o mesmo foi se compondo de vários setores da sociedade como; grupos feministas, organizações de bairro, intelectuais e foram influenciados pela capacidade de organização e mobilização dos trabalhadores com a erupção das grandes greves no fim dos anos de 1970.

A urdidura e o desenvolvimento deste movimento possibilitaram alcançar resultados positivos para as reivindicações em torno de questões como a edificação de mais espaços que pudessem atender os filhos dos trabalhadores e, conseqüentemente, trouxessem a criação de novas unidades de atendimento para a educação infantil.

Estudiosas desta questão, como é o caso de Fúlvia Rosemberg, Maria M. Malta Campos e Lenira Haddad em suas pesquisas sobre “A rede de creches no Município de São Paulo”, comentam que, após anos de 1978 e 1979, passou a vigorar uma série de artefatos legislativos para a obrigação de órgãos e

empresas estaduais a manterem Centros de Convivência Infantil (CCIs), para atendimentos dos filhos dos funcionários, até completarem a idade de 6 anos.

Com a expansão da rede e da contratação de pessoas especializadas para o atendimento em unidades de creches, exigia-se pensar na formação dos profissionais que lidavam diretamente com as crianças, a escolaridade exigida até o momento era que, possuíssem a 4ª série do ensino primário. Ainda na Gestão de Covas, os professores reivindicavam a nomenclatura de professores de educação infantil e que, esse importante momento da escolarização da criança, fosse incluído como a primeira etapa da educação básica.

Dessa maneira, estendia-se um longo debate sobre a atividade de pajem e da função social da creche, era preciso uma melhor definição do trabalho desses educadores e educadoras. Essa discussão permanece no governo de Jânio Quadros, sendo a função de pajem eliminada, dando lugar para o auxiliar de desenvolvimento infantil (ADI) instituído pela Lei 10.430 que, reorganizou os quadros de pessoal da administração pública municipal e do Tribunal de contas do Município.

Após 1983, podemos constatar a expansão do número de creches e atendimentos, com base nos relatórios feitos pelos técnicos da própria Sebes ou por pesquisadores externos. Esse período já se caracterizava como sendo da chamada “transição democrática”, em que a organização popular apresentava diferentes configurações, marcando a história recente das creches na cidade, inclusive, no relacionamento com os diferentes governos, ainda nomeados, de Reynaldo de Barros, do Partido Democrático Social (PDS) (1978-1982); Mário Covas, do PMDB (1982-1985); e os eleitos, de Jânio Quadros (1986-1988) e da petista Luiza Erundina, a partir de 1989 (Rosemberg; Campos; Haddad, 1991).

Sobre os números de creches é importante ressaltar que alguns equipamentos, iniciada a construção na gestão de Reynaldo de Barros foram terminadas na administração de Mário Covas, sendo que, tanto a gestão de Mário Covas, quanto a de Jânio Quadros receberam mandatos de três anos à frente da prefeitura.

Percebe-se, também, uma aceleração de subsistemas de creches diretas no governo de Reynaldo de Barros, o que respondia às reivindicações do Movimento de Luta por Creches. O período que diz respeito à gestão de Mário Covas observa-se elevado crescimento de creches indiretas, sendo 18% desses equipamentos repassados às instituições privadas.

Por sua vez, a governo de Jânio Quadros, apresentou um número crescente de creches do setor conveniado, sendo 22 equipamentos, dos 35 colocados em funcionamento.

Creches	Governos Anteriores	Reynaldo de Barros (4 anos)	Mário Covas (3 anos)	Jânio Quadros (3 anos)	Total
Diretas	4	120	110	35	269
Indiretas	21	02	24	06	53
Conveniadas	74	63	77	22	236

Tabela 1. Equipamentos colocados em funcionamento por mandato de cada prefeito segundo a modalidade de creche

Fonte: Rosemberg, Campos e Haddad (1991).

A consideração mais geral que fazemos sobre este período é de que os movimentos pela expansão, acesso e a qualidade da educação pública em São Paulo é um componente importante de uma série de lutas sociais, de raízes muito remotas e profundas, de constantes enfrentamentos com as forças do *establishment* político, econômico e social, bem como com os poderes estabelecidos, a administração municipal e estadual presentes na capital paulista.

A luta especificamente por creches e por educação infantil, iniciada em meados da industrialização paulistana, ganha corpo e movimento específico na década de 1970, com o Movimento de Luta por Creches, movimento esse que se fortaleceu ao longo dos anos 1980, com reivindicações de expansão do número de unidades, questionamentos da carência de vagas e qualidade no atendimento à infância, crônica e precocemente, proletarizada no Brasil.

No sentido de lutas mais amplas, cabe ressaltar que, os Movimentos Populares Urbanos (MPU), em defesa da educação pública, introduziram novas práticas coletivas, trazendo para o campo da educação dinâmicas inusitadas de organização, do encaminhamento das reivindicações e da participação popular, incorporando diferenciados seguimentos da sociedade no embate das políticas educacionais, até então, sem quaisquer visibilidades, com suas vozes por muito tempo caladas e oprimidas e que emergiam na forma de protestos no interior da vida social.

5. O Sindicato dos Educadores da Infância (Sedin)

A história da gênese do Sindicato dos Educadores da Infância (Sedin) é recente e remonta ao seu nascimento em 15 de outubro de 2004. Claudete Alves da Silva Souza (Claudete Alves), presidenta do Sedin e uma das precursoras no movimento que culminou em sua fundação, nos ofereceu uma série de relatos memorialísticos sobre os movimentos sociais, educacionais e sindicais que antecederam e contribuíram decisivamente na fundação desta entidade sindical.

Claudete Alves fez parte do movimento de luta por creches na cidade de São Paulo no fim da década de 1970 e início de 1980. Foi professora da rede municipal integrando o quadro do magistério como pajem, nomenclatura usada na época para professores que atuavam na educação da infância.

Eu sou Claudete, nascida por susto em Londrina Paraná, mas fui registrada aqui no cartório de Ipiranga, tão logo minha mãe voltou. Eu sou uma mulher que me rotulo como uma negra em movimento. Teve uma época que parte do Movimento Negro falava assim, “mas ela é sindicalista não é do Movimento Negro”, como se pudesse desassociar isso. Então, essa questão da educação, desde muito jovem eu estou envolvida, porque eu participei de alguns movimentos de lutas por creches públicas na cidade de São Paulo, final da década de 1970, início da década de 1980 e foi por conta dessa participação que eu terminei indo trabalhar como pajem, era pajem nessa época, lá em um conjunto habitacional em Itaquera. (Alves, Entrevista, 2019)

Nesta época já militava no movimento sindical e foi por conta desse envolvimento orgânico em defesa da categoria dos trabalhadores em educação, eleita por duas gestões como presidenta do Sindicato dos Especialistas do Ensino Público Municipal de São Paulo (Sindesp). Esse sindicato nasceu a partir da realização do 1º Congresso dos Funcionários da Prefeitura de São Paulo, em 4 de julho de 1987, se consolidando formalmente como sindicato depois da promulgação da Constituição Federal do Brasil em 1988, pela qual se facultava o direito à sindicalização aos funcionários públicos.

Para Alves (2019), as lutas sindicais que antecederam a fundação do Sedin são parte mobilizadoras e fundamentais para se pensar em um sindicato próprio que representasse especificamente a categoria de profissionais que trabalhavam na educação infantil paulistana.

Com o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996, a categoria fazia a resistência para integrar a educação infantil, como primeira etapa da educação básica. Sempre integrada aos movimentos de melhoras na educação infantil, tanto nos atendimentos educacionais às crianças, quanto por garantias trabalhistas e salariais, foi que chegou à vereança por dois mandatos (2003 a 2008) na cidade de São Paulo, pelo Partido dos Trabalhadores (PT).

Em 1996 a gente consegue isso, o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a partir dali eu ganho a eleição no sindicato geral e eu começo dar ênfase, primeiro, fazer um grande seminário explicando o avanço da LDB, traduzindo a LDB, que apontava caminhos, despertando, exigindo dos governantes que tinham que trazer as creches

para a educação, mas isso era uma matéria que causava arrepio, nem quis, e passamos anos insistindo nisso, quando foi em 2000 algumas companheiras do sindicato que eu presidía, dizia assim, tem que fazer uma Lei, e nós já tínhamos pedidos para vários parlamentares fazerem uma Lei, e aí eles cismaram comigo, vai ser você que vai fazer a Lei e aí me elegeram, eu nem tinha pretensão de ser vereadora, me elegeram vereadora da cidade, e aí, nós fizemos a transição bem antes de eu entrar, eu era suplente, mas era um compromisso meu e da Marta Suplicy, de trazer as creches, tirar da Secretaria Bem Estar Social e trazer para a Secretaria Municipal de Educação (SME) e, fizemos a Lei, e teve todas as políticas a partir de, eu posso dizer que contou com minha modesta contribuição, eu estive presente em todas, e aí, a Marta perde a eleição em 2004, e eu sou a 5ª mais votada da cidade, e a categoria que tinha sido muito beneficiada, então nós trouxemos as creches para a estrutura do ensino, demos formação de Magistério para quem não tinha. (Alves, Entrevista, 2019)

A Lei referida por Claudete Alves, trata-se da Lei nº 13.547/03 de 12 de maio de 2003, resultado do Projeto de Lei nº 611/2002, articulado junto ao governo de Marta Suplicy, de autoria da vereadora Claudete Alves (PT). Dispõe sobre a transformação e inclusão no quadro do magistério municipal, do quadro dos profissionais de educação, dos cargos de auxiliar de desenvolvimento infantil (ADI), pedagogo e diretor de equipamento social. Composta por 26 artigos, solicita às exigências das transformações dos cargos, com equidade de garantias já oferecidas aos cargos do Magistério Municipal ofertados pela Secretaria Municipal de Educação (SME).

Dentre as solicitações, o art. 10, exige que, os cargos de auxiliar de desenvolvimento infantil, de pedagogo e de diretor de equipamento social do Quadro dos Profissionais da Promoção Social, alocados nos Centros de Educação Infantil da rede direta, transferidos da Secretaria Municipal da Assistência Social para a Secretaria Municipal de Educação por meio do Decreto nº 41.588, de 28 de dezembro de 2001, sejam transformados, nos termos desta lei, em cargos de professor de desenvolvimento infantil, coordenador pedagógico e diretor de escola, respectivamente em que os titulares dos cargos comprovassem a habilitação exigida e preenchimento das exigências necessárias à atribuição dos cargos (São Paulo [SP], 2003).

Sobre esse momento de conquista é que surge a necessidade de um novo sindicato, específico e representativo da categoria dos trabalhadores da infância e, quando perguntado em que momento nasce o Sedin, Claudete Alves responde:

O SEDIN nasce quando a gente traz as creches para a educação aí cria um atrito no Sindicato Geral, achando que a ex-presidente só faz Leis para beneficiar as ADIs que eram as antigas pajens, criou-se esse atrito, alguns diziam, imagina se uma ADI Vai ganhar mais que uma assistente social, e eu dizia, se tiver a formação vai, porque vai para a carreira do Magistério. (Alves, Entrevista, 2019)

Corroborando com esses argumentos, Joélia dos Santos Aguiar, vice-presidenta do Sedin, nos diz que o

O SEDIN é um sindicato especializado na Educação Infantil, que surgiu por conta da transformação da categoria e constituiu toda a história dos professores, cargo, carreira e salário que até então outros Sindicatos não apoiavam. (Aguiar, 2020)

O Sedin nasceu, portanto, imbricado a esses processos de lutas e de conquistas, mas era preciso consolidar o sindicato e começar novas batalhas, dentre elas, seria primordial garantir a formação adequada aos profissionais que no processo de transferência da Assistência Social para Secretaria Municipal de Educação ainda não tinham a formação adequada para equiparação e garantias da profissão no quadro do magistério municipal.

6. A consolidação do Sindicato

O Sedin nasceu para representar os trabalhadores nas unidades de educação infantil da Rede Direta e Autárquica do Município de São Paulo, sendo os professores de educação infantil, auxiliares de desenvolvimento infantil e demais servidores atuantes nos Centros de Educação Infantil (CEIs) e Escolas Municipais de Educação Infantil (Emeis) do Município de São Paulo, também como os professores atuantes nos Centros de Conveniência Infantil (CCIs) das Autarquias Municipais.

A categoria é abrangida exclusivamente para os profissionais atuantes na educação infantil da Rede Municipal de Educação de São Paulo, sob quaisquer regimes de contratação. Sua estrutura administrativa é composta por deztoito diretores e conselheiros, com eleições que ocorrem a cada quatro anos, realizada em congresso.

Sobre esse processo de composição da Direção e da escolha para presidente da instituição, Alves (2019) diz que foi um processo de escolha dos seus integrantes, visto que está na presidência desde a sua fundação e que assumir

essa responsabilidade nunca foi nada fácil, tendo por muitas vezes custeado as despesas do sindicato, juntamente com a diretoria.

[...] era muito difícil, então a gente estabeleceu alguns critério quando da fundação, pra ser direção você tem que ser filiado no mínimo 4 anos, você tem que participar consecutivamente, no mínimo 2 anos da reunião de representantes que se dá a cada 2 meses e a eleição é a cada 4 anos, antes era a cada 3 anos, como vários sindicatos da CUT inclusive o SINPEEM ajustou para economizar, que é uma época que você tem muitos gastos com publicações, com o administrativo. Então, o que que a gente faz, a gente divulga o processo eleitoral e se tiver chapas inscritas disputa, até hoje nunca ninguém montou chapa, mesmo na época em que eu tive um infarto, meus filhos queriam que eu sáisse, mas ninguém quis assumir, que eles disseram que ainda era um bebê, que precisavam de mim, então até hoje, mas a democracia é isso, se tiver chapa, se inscrevem as chapas, desde que atendam aos requisitos e se disputa, quem tiver a maioria dos votos é quem vai conduzir o sindicato. (Alves, Entrevista, 2019)

O Sedin é filiado à Central dos Trabalhadores do Brasil (CTB). A filiação aconteceu, segunda suas principais lideranças, posteriormente, aos acontecimentos do impedimento golpista da presidenta Dilma Rousseff em 2016.

Internamente, o sindicato teve uma série de entrave de lutas mal sucedidas na tentativa de filiação à Central única dos Trabalhadores (CUT), como podemos verificar na declaração da presidenta do sindicato.

O Sindicato Municipal dos Professores, o SINPEEM é filiado à CUT, eu sempre fui filiada à CUT, nós fundamos o SEDIN filiados à CUT, no dia tinha quase mil pessoas na assembleia, tinha representante da CUT na mesa, nascemos filiados a CUT. O SINPEEM e o SINDSEP que era filiado à CUT na hora de efetivar a filiação do SEDIN, eles disseram que se filiasse o SEDIN eles sairiam e, por isso, que não se efetivou. Nós passamos anos, se você for pegar nossas primeiras publicações tinha o carimbo, filiação a CUT aprovada. Nós ficamos 11 anos tentando a filiação à CUT, como uma coisa de identidade, de direito, porque nós não nos víamos em nenhuma outra Central, que não fosse a Central Única dos Trabalhadores, que foi a nossa escola. Eu fui eleita, como eu disse, o maior sindicato de servidores da América Latina, por dois mandatos cutista, foi uma escola e, nós ficamos 12 anos tentando à filiação à CUT e, em 2016 quando do golpe, aí, nós participávamos de todas àquelas manifestações do golpe contra a presidenta Dilma, e aí, nós entramos em contato com os dirigentes da Central dos Trabalhadores e Trabalhadoras do Brasil (CTB) e nós ficamos encantados da forma com eles militavam, como eles reagem, e aí, eles nos convidaram para filiar e já vamos

para dois anos de filiação de CTB, então nós ficamos 11 anos pré filiados à CUT e tem dois anos que estamos filiados à CTB. (Alves, Entrevista, 2019)

Como pessoas envolvidas diretamente nos processos de lutas para a fundação do Sedin, Alves (2019) menciona o nome das seguintes ativistas sindicais: Joélia Rodrigues dos Santos Aguiar (vice-presidenta); Ivaníria Andrade (secretária de Comunicação); Kátia Regina (secretária do Setor de Centros de Educação Infantil) e Ana Lúcia (secretária da Macro Região Leste I), porém, procurando frisar que a colaboração, a luta e a participação no processo de fundação do sindicato agregou muitas outras participações.

O sindicato em 2019 possuía em torno de 6.800 filiados, com uma arrecadação da contribuição sindical na faixa de 170 mil reais, em uma base somente de CEIs, de 10.900 filiados e, um número de aproximadamente 28 mil docentes nas Emeis, que também fazem parte da representatividade do sindicato. Para a presidenta é um contingente significativo, visto que existem outras entidades ativas e disputando avidamente a base da categoria, o que impede muitas vezes à filiação a um novo sindicato.

Sobre a forma pela qual a base do Sedin é disputada no momento da filiação sindical, a presidenta da instituição nos ofereceu a seguinte explicação:

Nos últimos 25 anos, os funcionários públicos municipais tiveram direitos legais ultrajados e não cumpridos, o que gerou muitas ações. As pessoas se beneficiam da nossa luta, confiam, mas não saem das outras organizações, porque essas ações tramitam e se eles saem eles perdem, então as pessoas respeitam a nossa luta, dá apoio, mas não se desfiliam na sua maioria dos outros sindicatos por conta das ações e você tem inúmeros sindicatos, só da educação específico da Educação do Município nós temos três. SINPEEM que é o geral, aí tem dos gestores, o SINESP e o SEDIN, mas tem o sindicato que eu presidi que é dos servidores gerais que filia todo mundo e filia também gente da educação e tem APROFEM, que muitos acham que é um sindicato da educação, mas não é, é um sindicato geral também que filia todo mundo, então eu costumo dizer que é um balaio de gato. O SEDIN é o único específico do Brasil, o único sindicato de Educação Infantil do Brasil. (Alves, Entrevista, 2019)

As pontuações feitas pela Claudete Alves revelam as dificuldades, mas também, a consolidação da entidade no cenário sindical. Até esse momento, em que se consolida um sindicato com mais de 6 mil filiados, a instituição já nasce com alguns ideias de renovação e de sua importância na representatividade sindical para os profissionais que atuam na educação da infância. Dentre

as quais, as lutas por melhorias salariais, garantias trabalhistas, dignidade no exercício da profissão e formação docente. Sobre essa última, é uma das atividades pedagógicas mais significativas desenvolvidas pelo sindicato.

O Sedin em seus 16 anos de existência completados em 2020, realizou 16 congressos anuais, em que se tratou da formação dos professores da educação infantil e das aprendizagens necessárias à primeira infância, com as seguintes temáticas:

Em 2005, 1º Congresso “Superando preconceitos”, em 2006, 2º Congresso “Educadores da infância: cientistas da prática rumo a profissionalização”, em 2007, 3º Congresso “Os rumos da Educação Infantil na cidade de São Paulo”, em 2008, 4º Congresso “Diálogos entre as novas tecnologias e a educação infantil”, em 2009, 5º Congresso “A educação infantil “numa” viagem pela língua portuguesa”, em 2010, 6º Congresso “Brincar, brincadeiras e jogos da infância: a educação infantil”, em 2011, 7º Congresso “Inclusão: desafio contemporâneo para a Educação Infantil”, em 2012, 8º Congresso “Educação infantil: territórios de garantia da infância”, em 2013, 9º Congresso “Psicologia da infância: diálogos necessários”, em 2014, 10º Congresso “Educação infantil: passado e presente rumo e universalização”, em 2015, 11º Congresso “Educação infantil em balanço, perspectivas, currículo e universalização”, em 2016, 12º Congresso “Currículo integrador das infâncias”, em 2017, 13º Congresso “Cirandando: práticas e saberes na educação infantil”, em 2018, 14º Congresso “Documentação pedagógica na educação infantil: perspectivas, debates e práticas”, em 2019, 15º Congresso “Em defesa da educação infantil, bebês e crianças” e em 2020, 16º Congresso “Esperançar na educação infantil: aspectos éticos, políticos e estéticos”.

O Sindicato representa as unidades de educação infantil, distribuídas em Centros de Educação Infantil (CEIs – rede direta, indireta e conveniada) para crianças de zero a 3 anos, 11 meses e 29 dias.

Os CEIs Diretos, são unidades educacionais com profissionais, edifício, imóveis e bens da Prefeitura Municipal de São Paulo, com atendimento integral (com funcionários concursados e/ou contratados por tempo determinado); CEIs Indiretos, são Centros de Educação Infantil da Rede Pública Indireta que funcionam em equipamentos públicos ou locados pela SME e gerenciamento por organizações privadas. Essas organizações recebem recursos da Secretaria para ofertar os serviços.

Tanto os docentes como os gestores são contratados em regime de CLT; CEIs Conveniados, são Centros de Educação Infantil/Creches particulares conveniadas que estão sob a responsabilidade das instituições conveniadas e funcionam em prédios ou equipamentos da própria entidade, a ela cedido ou

locado pela própria e, que recebem recursos financeiros da SME para custear as despesas com as instalações.

As Escolas Municipais de Educação Infantil (Emeis) atendem crianças de 4 a 5 anos e 11 meses; Centros Educacionais Municipal de Educação Infantil (Cemeis) recebem crianças de zero a 5 anos e 11 meses. Os Centros Educacionais Unificados da Rede Municipal de Ensino (CEUs) se organizam em: um Centro de Educação Infantil (CEI) para crianças de zero a 3 anos 11 meses e 29 dias; uma Escola Municipal de Educação Infantil (Emei) para crianças de 4 a 5 anos e 11 meses e uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (Emef), que também oferece Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Sobre o Cemei, Claudete Alves, na época vereadora, apresentou o Projeto de Lei 368/2007, que dispõe sobre o funcionamento das Instituições de Educação Infantil da Rede Municipal de Educação, das Séries Iniciais Municipais (SIM). Em sua proposta, os Equipamentos de Educação Infantil da Rede Municipal de Educação do município de São Paulo passam à denominação de Centro Escolar Municipal de Educação Infantil, os atuais equipamentos denominados Centro de Educação Infantil (CEIs) passam à denominação de Centro Escolar de Educação Infantil I (destina-se ao atendimento de zero a 3 anos, 11 meses e 29 dias) e os equipamentos denominados Escolas Municipais de Educação Infantil passam à denominação de Centro Escolar Municipal de Educação Infantil II (com atendimento às crianças a partir dos 4 anos completos).

Importante documentar que o primeiro Cemei, foi criado de 4 de janeiro de 2012, por meio do Decreto nº 52.895, na DRE – Campo Limpo. No ano de 2017, o vereador Donato (PT) apoiado por Claudete Alves elabora um Projeto de Lei nº 378/2017, para unificar o atendimento da rede direta de educação através dos Centros Municipais de Educação Infantil. Desse modo, os cargos dos Professores de Educação Infantil e Fundamental I (Peifs) que atuam nos Centros de Educação Infantil (CEIs) e nas Escolas Municipais de Educação (Emeis) devem ser respeitadas e ambos poderão transitar de forma opcional nas jornadas bem como acumularem na própria unidade, sendo que a faixa etária de atendimento permitidas nas Cemeis será de zero a 5 anos, 11 meses e 29 dias. As crianças de 4 e 5 anos estarão submetidas à jornada de 6 horas e as crianças de zero a 3 anos estarão submetidas a jornada integral, ou por opção dos pais podendo fazer a mesma jornada que das crianças de 4 a 5 anos (Sedin/ Pauta RE, 2019, p. 4).

Essa questão, de unificação dos atendimentos da rede direta em centros educacionais, Claudete Alves explica que, é uma das principais pautas do Sedin e que a luta ainda não está consolidada, sendo uma das principais tarefas que o sindicato tem a organizar.

Nós estamos brigando muito, a principal pauta é para não terceirizar tudo e, para isso a gente quer unificar o atendimento da Educação Infantil na rede direta, a gente quer que tudo seja transformado em CEMEI, que é uma política, um projeto que eu defendia lá atrás, que o ex-secretário fez de uma forma tímida e a gente está intensificando os debates para que vire uma política pública, ou seja, o atendimento integral na Educação Infantil de 0 à 5 anos 11 meses e 29 dias, pensando que é bom pedagogicamente para a criança, que tem a ver com currículo integrador, não é um currículo não flexível, mas integrador. A gente acha que essas fragmentações da criança não são boas para o desenvolvimento dele, é isso. (Alves, Entrevista, 2019)

7. Principais lutas travadas pelo Sedin

A criação do Sedin foi oficializada no dia 15 de outubro de 2004 e, nesse mesmo mês, tivemos a realização das eleições municipais, com a efetivação do primeiro turno em 3 de outubro e o segundo em 31 de outubro, fazendo uma transição da prefeita Marta Suplicy (PT) para José Serra (PSDB).

No contexto educacional os profissionais da educação da infância estavam dedicados a Luta pela inclusão da educação infantil na participação do Fundo de Manutenção da Educação Básica (Fundeb), porque até o momento essa política de financiamento do Governo Federal, só contemplava o ensino fundamental (Fundef).

Nós lideramos um movimento chamado “Fraldas Pintada”, lançamos a campanha aqui de São Paulo, imagina eu do mesmo partido do presidente contra um golpe do MEC, O A 3 no FUNDEB e foi importante essa nossa participação, que terminou convencendo o Brasil que a Educação Infantil tinha que ser incluída no FUNDEB, então foi no meio dessa conjuntura toda e agora se avizinha o momento de muita preocupação, que a gente corre o risco de perder tudo 12. (Alves, Entrevista, 2019)

O movimento “Fraldas Pintas” surgiu em 2005 para protestar contra a PEC 415, que excluía a educação infantil da distribuição dos recursos do fundo das matrículas das crianças de zero a três anos, o que feria um direito constitucional de respeitar e consolidar os direitos das crianças como sujeitos de direitos.

Esse movimento, aconteceu pelo Brasil afora e foi composto por entidades que defendiam o direito à educação, do movimento de mulheres, de professores, organizações de defesa dos direitos da criança e do adolescente, parlamentares e sindicatos, para exigir que a primeira etapa da educação infantil, de zero a três anos, fosse financiada pelo Fundo.

Da LDB de 1996 quando conseguimos o reconhecimento legal da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica avançamos muito na luta. Em 2001 com a transferência em São Paulo das Creches para a Educação, reconhecendo legalmente em 2003 os Educadores da Infância como professoras, temos um outro ápice na luta em defesa desta faixa etária da educação. Em 2006 quando através do movimento fraldas pintadas, o **SEDIN** protagonizou a luta contra o Golpe do MEC zero a três no FUNDEB, a Educação Infantil como um todo é fortalecida tendo, como o ensino fundamental, financiamento específico. A lei 12602/12 para além do dia 25/8 que comemora o Dia da Educação Infantil, institui igualmente a semana, para que as reflexões acerca da importância desta etapa da educação seja compreendida por toda a sociedade em todas as suas dimensões. (SEDIN, 2020)

Outras lutas empreendidas pelo Sindicato podem ser verificadas nas pautas anuais, as quais muitas delas se repetem desde 2008 a 2012, que são elas:

- Transformação dos cargos e inclusão dos profissionais da educação infantil à Secretaria Municipal de Educação, com garantias salariais, equiparação de funções e formação custeada pela administração para todos os profissionais (Lei 14.660/07) que trata da reestruturação dos cargos, carreira e salário;
- Garantias dos mesmos direitos para todos os profissionais em CEIs e Emeis;
- Piso salarial do professor de educação infantil (com jornada igual ou superior a 30 horas semanais);
- Redução do número de alunos por sala nas Emeis (máximo de 25 alunos por sala de Emei);
- Unificação da educação infantil com a criação dos Cemeis;
- Pela Função de assistente de Direção em CEI;
- Convênios com universidades e faculdades, garantindo a formação permanente do quadro do magistério e de todos que trabalham na educação infantil;
- Fim da terceirização da educação infantil.

Algumas dessas lutas avançaram e conquistas foram alcançadas, mas precisam ser sempre lembradas na manutenção dos direitos adquiridos, como a Lei 13574/03, que dispõe sobre a transformação e inclusão no quadro do magistério municipal, do quadro dos profissionais de educação, dos cargos de auxiliar de desenvolvimento infantil, pedagogo e diretor de equipamento social.

Posteriormente a esse acontecimento, outra luta se instaurou, que foi o processo de formação dos profissionais para a adequação dos cargos e garantias

salariais equivalentes aos profissionais que exerciam as mesmas funções e que já estavam assegurados pela SME.

Claudete Alves nos disse na entrevista que a formação que era ofertada aos profissionais de educação anteriormente ao Sedin, era uma formação voltada para o letramento e para alfabetização, raramente havia formação para o professor de educação infantil.

[...] , aí vem o SEDIN e a gente começa a formar, desenvolver cursos, nós fomos referência para a própria administração, porque hoje tem cursos voltados e quando eles fazem cursos que não abre para o professor de Educação Infantil nós vamos pra cima, recentemente agora abriram cursos e excluíram o professor de Educação Infantil. E nós fomos para cima. Por que que o professor não está? Quem disse que o professor da Educação Infantil não tem que saber das tecnologias, tem que ter, então a gente cobra. A gente entende que tem que lutar, mas nós temos uma dupla tarefa, nós temos a tarefa de representar os direitos desses trabalhadores e de quem é usuários desses serviços, que são vozes invisíveis, então talvez por isso que a gente assume esse papel que alguns acham que é do governo, que não é papel do sindicato dar formação, e nós achamos que é. (Alves, Entrevista, 2019)

O Sedin buscou incorporar em suas atividades constantes, esse processo de formação continuada para que todos os profissionais pudessem ter acesso aos conteúdos e tecnologias necessárias para a atualização dos profissionais representados pelo sindicato.

Sobre a formação dos profissionais que precisavam se equiparar com as exigências da SME para assumir os cargos no processo de transferência das unidades educacionais (creches), representadas pela Assistência Social, para a Secretaria Municipal de Educação, o sindicato buscou parcerias com a administração (SME), para a oferta dos cursos necessários ao enquadramento exigido para o Magistério Municipal. Parcerias foram firmadas com universidades como: Universidade Nove de Julho (Uninove), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e Universidade de São Paulo (USP).

Lucilene Shunck C. Pisaneschi, profissional da rede municipal, trabalhou no Núcleo de Ação Educativa nos Centros de Educação Infantil (NAE-CEIs) e nos conta como se dava esse processo de formação.

Então, eu participei diretamente da formação continuada das mulheres que trabalhavam como ADIs, que trabalhavam na Assistência Social, que tinham um histórico, eram chamadas de 'crecheiras', elas foram inseridas na SME e, aí, a gente precisou entrar com um processo de formação continuada para essas mulheres, que foi associada a uma formação inicial, que foi cha-

mado PDI Magistério. Então nós tivemos duas instituições, a UPS e a Pontifícia Universidade Católica (PUC), que encabeçaram a formação inicial dessas mulheres, porque a maior parte delas não tinha a formação pedagógica, muitas ainda só com o fundamental, algumas nem tinham terminado o ensino médio, a formação chamada PDI Magistério, que elas precisavam pelo menos ter uma formação em ensino médio e a gente entrava com a formação continuada e o grande desafio para nós que eramos formadoras, era como articular a formação para essas mulheres que tinham todo um histórico com a educação de crianças pequenas, as crianças que vinham de creche e as educadoras da Secretaria Municipal de Educação que passaram, também, a atuar nesses espaços e que geralmente eram formadas no Magistério, no Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) ou formadas no curso de Pedagogia. (Pisaneschi, Entrevista, 2020)

Pisaneschi, no tempo que atuou como formadora, explica que, a formação possuía uma concepção piagetiana e freiriana, pois os grupos eram mistos e com diferentes formações, desde ao nível fundamental ao universitário, com experiências distintas, na prática e na própria formação inicial, que apesar das contradições, “foi um período de maior formação política-pedagógica que eu tive em minha vida. Não foi na USP e, sim, participando desses grupos que possuíam um caráter-muito político, isso no NAE-CEI do Capela do Socorro (Pisaneschi, 2020, p. 290).

A presidenta do Sedin diz que, a formação é uma conquista importante e dever do sindicato, sendo que, a formação pedagógica e política se dão juntas e na prática, e é indissociável,

nós damos cursos, você pode entrar lá na nossa plataforma de cursos, tem toda uma seleção, os temas do Congresso nós criamos todos. Sobre a formação política ela se dá junto, por exemplo; eu acho que a formação política ela é a mesma coisa, eu estou falando da qualidade e eu estou dando formação política, aliás eu acho que é um equívoco o sindicato falar, no nosso sindicato só tem formação política, aí é uma ‘brigaiada’ nos congressos, porque têm os grupos, as tendências, e aí essa formação política ela é voltada para fomentar disputas entre os grupos. [...] Você imagina se nós não tivéssemos providenciado a formação, eu deixei de fazer Sociologia para incentivar as companheiras irem se formar, você imagina se não tivéssemos isso a gente não teria conseguido os avanços que conseguimos, então não é que é melhor, mas é a forma que a gente compreende e compreendeu a luta e a forma de fazer para sair de um estado de desesperança para o patamar que nós estamos hoje. (Alves, Entrevista, 2019)

Por fim, algumas questões continuam em pauta como; a redução do número de alunos por sala de Emei, a unificação dos Cemeis, questão essa, ainda não definida totalmente pela categoria e, mais, o processo de privatização da educação de forma geral que, também afeta a educação infantil.

Algumas considerações

Algumas das considerações até aqui desenvolvidas mostram as transformações ocorridas no Sistema de Educação Infantil em São Paulo, trazendo dados desde a sua gênese, aspectos relevantes dos processos porque passou a educação infantil, a organização social e as lutas desenvolvidas por distintas camadas da população em busca de vagas, permanência e qualidade na educação pública paulistana.

Ao longo dos últimos decênios os movimentos sociais e populares em defesa da educação pública têm se mostrado como um dos mais organizados e resistentes diante da truculência dos governantes, dos descabros políticos e administrativos registrados com na cidade de São Paulo. A presença de um sem número de organizações nos chama a atenção, não apenas pelas formas denodadas de atuação, pela capacidade de mobilização e de se manifestarem publicamente em prol do acesso das populações periféricas, mas, também, pela sua capacidade organizativa de superarem as mais duras adversidades e, no desenvolvimento de suas ações, assumirem posturas propositivas diante das autoridades governamentais.

Esses embates estão longe de serem equacionados e os movimentos sociais continuam, das mais variadas maneiras, interpellando as autoridades em defesa do direito inalienável a educação, pública, gratuita, laica e de qualidade, socialmente referenciada para todos, buscando formas e meios para democratizá-la, levantando as bandeiras históricas e inserindo novas reivindicações para as políticas educacionais e para as práticas escolares.

A educação infantil ainda não chegou de forma democrática a todas as camadas da população paulistana, quiçá brasileira, algo que requer, acima de tudo, a urdidura de vigorosos movimentos sociais que sejam capazes de apontar os caminhos das políticas educacionais no itinerário do efetivo e pleno acesso à educação para primeira infância, como um direito historicamente conquistado e usufruído, da infância e das famílias, feito de qualidade e de permanência para o desenvolvimento integral da criança, independentemente de sua condição social, aliás, como reza a Constituição da República Federativa do Brasil.

Referências

- ALMANAQUE. Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME/DOT, 2010.
ARIÉS, Philippe. **História Social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ATA da 7ª reunião da Comissão Executiva em 10 de março de 1921, p. 100. *In*: Annaes – 6º Boletim (121-1022) do Primeiro Congresso Brasileiro de Protecção à Infância Departamento da Creança no Brasil – Rio de Janeiro. Jun., 1923. Disponível em: GEPHE – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Higienismo e o Eugenismo. <http://www.cch.uem.br/grupos-de-pesquisas/gephe/documentos/boletim-de-eugenia/ano-2-numero-20-agosto-1930.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2018.

ATA da 8ª reunião da Comissão Executiva em 9 de agosto de 1921, p. 101. *In*: Annaes – 6º Boletim (121-1022) do Primeiro Congresso Brasileiro de Protecção a Infância Departamento da Creança no Brasil – Rio de Janeiro, jun., 1923. Disponível em: GEPHE – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Higienismo e o Eugenismo. <http://www.cch.uem.br/grupos-de-pesquisas/gephe/documentos/boletim-de-eugenia/ano-2-numero-20-agosto-1930.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2018

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 5 de outubro de 1988. Com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.

BRASIL. **LDB**: Lei de diretrizes e bases da educação nacional. 2. ed. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2018.

BRASIL. **Lei n. 8.069**. Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). 13 de junho de 1990. Disponível em: <https://bit.ly/2LG6ZLw>. Acesso em: 26 mar. 2024.

CAMPOS, Maria Malta. Histórias entrelaçadas: a criação dos Parques Infantis paulistanos e a trajetória da educação brasileira. **Revista Magistério**, São Paulo: Secretaria Municipal de Educação – SME/DOT, n. 2, 2015.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia; FERREIRA, Isabel Morsoletto. **Creche e Pré-Escola no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Cortez; Fundação Carlos Chagas, 2006.

FARIA, Ana Lúcia Goulart. As origens da rede pública municipal de educação infantil na cidade de São Paulo. **Proposições**, v. 6, n. 2, p. 34-45, 1995.

FERREIRA, Deocleciana. **Fazenda da Juta/SP**: uma trilha entre o rural e o urbano – trajetória de luta e resistência no assentamento de um povo. 2018. 254f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

FRANCO, Dalva de Souza. **Gestão de creches para além da assistência social**: transição e percurso na prefeitura de São Paulo, de 2001 a 2004. 2009. 159f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo.

FREITAS, José Cleber *et al.* **Educação na cidade de São Paulo (1989 a 2000)**. 2. ed. São Paulo: Instituto Polis/PUC-SP, 2002.

GODOI, Lúcia. A construção das creches/CEIs no Município de São Paulo: percursos, percalços e conquistas. **Revista Magistério**, São Paulo: Secretaria Municipal de Educação – SME/DOT, n. 2, 2015.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. **A força da periferia: a luta das mulheres por creches em São Paulo**. Petrópolis: Vozes, 1985.

KRAMER, Sônia. Infância e educação: o necessário caminho de trabalhar contra a barbárie. *In*: KRAMER, Sônia (org.). **Infância e educação infantil**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2002, p. 269-289.

KUHLMANN JR., Moysés. A Circulação das ideias sobre a educação das crianças: Brasil início do século XX. *In*: FREITAS, Marcos César de; KUHLMANN JR., Moysés (orgs.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 459-501.

KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

KUHLMANN JR., Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 5-17, 2000.

MENDONÇA, Fernando Wolff. **Teoria e Prática na Educação Infantil**. Maringá: UNICESUMAR, 2012.

MOURA, Alessandro de. **Movimento operário e sindicalismo em Osasco, São Paulo e ABC paulista: rupturas e continuidades**. 2015. 434f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília.

NUNES, Maria Fernanda Rezende; CORSINO, Patrícia; DIDONET, Vital. **Educação infantil no Brasil: primeira etapa da educação básica**. Brasília: Unesco, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, Fundação Orsa, 2011.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil: Fundamentos e Métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

PANIZZOLO, Claudia. E as crianças: notas sobre a história das creches em São Paulo. **Revista Magistério** – Das Creches aos CEIs, SME / COPED, ed., n. 3, São Paulo, 2017.

ROSEMBERG, Fúlvia. Crianças e adolescentes na sociedade brasileira e a Constituição de 1988. *In*: OLIVEN, Ruben Georg; RIDENTI, Marcelo; BRANDÃO, Gil do Marçal (orgs.). **A Constituição de 1988 na vida brasileira**. São Paulo: Hucitec, 2008, p. 296-334.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação: para quem? **Revista Ciência e Cultura**, v. 28, n. 12, p. 1.466-1.471, 1976.

ROSEMBERG, Fúlvia; CAMPOS, Maria M. Malta; HADDAD, Lenira. **A rede de creches no município de São Paulo**. São Paulo: DPE/FCC, 1991.

ROSEMBERG, Fúlvia; MALTA, Maria. **Creches e pré-escolas no Hemisfério Norte**. Campos org., São Paulo: Cortez: Fundação Carlos Chagas, 1994.

SAS. Secretaria de Assistência Social – Prefeitura Municipal de São Paulo. **Relatório dados escolares**, 2002.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 7. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

. Secretaria Municipal de Bem-Estar Social. **Cidadania para quem precisa: A Assistência Social na Cidade de São Paulo de 1989 a 1992**. São Paulo, 1992.

SINGER, Paul. **Economia política da urbanização**. 10. ed. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1985.

SMOLKA, Bustamante Ana Luiza. Estatuto de Sujeito e Teorização Sobre a Criança. *In*: FREITAS, Marcos César de; KUHLMANN JR., Moysés (orgs.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 99-128.

SPOSITO, Marília Pontes. **A ilusão fecunda: a luta por educação nos movimentos populares**. São Paulo: Edusp, 1993.

SPOSITO, Marília Pontes. **O Povo vai à escola: a luta popular pela expansão do ensino público em São Paulo**. São Paulo: Ed. Loyola, 1984.

VIGOTSKY, Lev Semionovitch. **A Formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Organização de Michel Coll *et al.*; tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VILAÇA, Ícaro; CONSTANTE, Paula (orgs.). **Usina: entre o projeto e o canteiro**. São Paulo: Edições Aurora, 2015.

ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa: como ensinar**. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

Entrevistas

ALVES, Claudete. **Audiência Pública, PL 778/2013**. Depoimento da Presidenta do SEDIN – Claudete Alves 11/12/2013 – 1 vídeo (8m52s). Transcrição: Maria Crisneilândia Bandeira de Oliveira. Disponível em: <https://bit.ly/3VmYv1F>. Acesso em: 25 maio 2020.

ALVES, Claudete. **Audiência Pública, PL 778/2013 Audiência Pública, PL 778/2013**. 1 arquivo vídeo (8m52s). Transcrição: BANDEIRA, Maria C.; BAUER, Carlos. São Paulo, 2020.

ALVES, Claudete. Claudete Alves: Entrevista [29 de maio 2019]. Entrevistadores: BANDEIRA, Maria C.; BAUER, Carlos. São Paulo, 2019. 1 arquivo mp3 (1h15m).

ALVES, Claudete. **Entrevista concedida ao Instituto Portal Afro**. Disponível em: <https://www.portalafro.com.br>. Acesso em: 10 set. 2020.

OLIVEIRA DO Ó, Antônia Ednalva de. Entrevista concedida a Maria Crisneilândia Bandeira de Oliveira e Carlos Bauer. São Paulo, 30 de janeiro de 2019, gravação mp3. [12 de jun., 2020]. Entrevistadores: BANDEIRA, Maria C; BAUER, Carlos. São Paulo, 2020. 1 arquivo m.p.3 (1h 24m 45s). A entrevista encontra-se transcrita no Apêndice C Tese: Presença do SEDIN na história da luta pela educação infantil na cidade de São Paulo (2004-2012). / Maria Crisneilândia Bandeira de Oliveira. 2021. 335 f. – Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2021.

PISANESCHI, Lucilene Shunck C. Lucilene Shunck C. Pisaneschi: Entrevista [01 de out., 2020]. Entrevistadores: BANDEIRA, Maria C; BAUER, Carlos. São Paulo, 2020. 1 arquivo m.p.3 (1h 43m 75s). A entrevista encontra-se transcrita no Apêndice E da Tese: Presença do SEDIN na história da luta pela educação infantil na cidade de São Paulo (2004-2012). / Maria Crisneilândia Bandeira de Oliveira. 2021. 335 f. – Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2021.

Filmes e depoimentos

ANA DIAS. Depoimento. **Mesa redonda realizada no Departamento de Geografia da USP** - Auditório Milton Santos, no dia 2 de maio de 2018. Disponível em: <https://bit.ly/49zJleO>. Acesso em: 15 maio 2020.

RENATO Tapajós. **A Luta do Povo (1980)**. Filme dirigido por Renato Tapajós, produzido em conjunto com a APS da Zona Leste. Disponível em: <https://bit.ly/49mClli>. Acesso em: 15 maio 2020.

CAPÍTULO 11

DO ASSOCIATIVISMO AO SINDICALISMO EDUCACIONAL: MEMÓRIAS E LUTAS DOS TRABALHADORES DO ENSINO PÚBLICO DO MATO GROSSO (1979-1989)

Solange Leoni
Carlos Bauer

Introdução

O presente estudo tem como objetivo reunir algumas informações fornecidas em entrevistas que realizamos com os dirigentes que participaram do processo de constituição do Sindicato dos Trabalhadores no Ensino Público de Mato Grosso (Sintep/MT), em defesa das melhorias das condições laborais, direitos previdenciários e profissionais, trazendo à luz aspectos organizativos do período da história brasileira, inaugurado com a legislação trabalhista varguista, no qual os funcionários públicos não podiam ser sindicalizados e a criação de associações era um recurso muito utilizado para driblar as leis vigentes no país.

Lançando mão da utilização de entrevistas realizadas com os articuladores do Sintep/MT Carlos Abicalil, João Monlevade e Elizmar Bezerra (Leoni, 2023, p. 86), o presente estudo tem como objetivo trazer algumas passagens da história do Sindicato dos Trabalhadores no Ensino Público de Mato Grosso (Sintep/MT), em defesa das melhorias das condições laborais, direitos previdenciários e profissionais, trazendo à luz, nos idos das décadas de 1960 e 1970, os desdobramentos da legislação trabalhista varguista, pela qual os funcionários públicos não podiam ser sindicalizados, e demonstrar como a criação de associações era um recurso muito utilizado para driblar as leis vigentes com o intuito de dificultar a organização da sociedade civil no país.

Não estamos empenhados em compreender a dinâmica histórica educacional, por meio de uma perspectiva da análise do discurso (Souza, 2014, p. 11) das entrevistas que foram realizadas destes ativistas sociais, mas, tê-las esses subsídios em sua contextualização.

No bojo deste contexto epocal, no qual os funcionários públicos municipais, estaduais e federais somente podiam ser filiados aos centros gremiais e associações profissionais, mas, sem o devido reconhecimento do seu caráter representativo, foi necessária a criação da Associação Mato-grossense de Pro-

fessores Primários (AAMP), que, após muitos desafios se transformou na Associação Mato-grossense de Profissionais da Educação (Ampe) e, mais tarde, se configurando enquanto entidade sindical, o Sintep/MT.

O recorte temporal que adotamos compreende os anos de 1979 a 1989, dispondo-se a realizar uma análise das origens históricas do Sintep/MT, com os registros das ações de resistência e dos momentos de repressão política aos movimentos sociais em prol da redemocratização do país e que se desdobram na promulgação da nova Constituição do Brasil, momento em que se consagrou aos servidores públicos o direito de livre associação e sindicalização.

A meta que nos dispomos a realizar contou com a realização de entrevistas que nos foram oferecidas pelas lideranças do Sintep/MT, valorizando suas reminiscências, o seu papel político, a importância no processo de consolidação e da valorização dos profissionais da educação que congrega em suas fileiras, concebendo essa trajetória como um importante capítulo da história da educação brasileira contemporânea.

Partimos do pressuposto de que a coleta de depoimentos e a realização de entrevistas dos protagonistas dos movimentos sociais em defesa da educação pública, somando-se a localização de fotografias, jornais, atas, panfletos, cartazes e demais documentos associativistas e sindicais, nos permitem documentar e fundamentar a capacidade organizativa dos profissionais da educação pública mato-grossenses, como a materialização das forças sociais e das lutas políticas, das movimentações, das tensões e das experiências que constituem a sua importância histórica.

1. Os personagens que estiveram presentes nas origens históricas do Sintep/MT

As origens históricas do Sintep/MT estão ligadas à conjuntura social e política em que vigorou no país, entre 1964 a 1985, uma ditadura civil militar. Foram anos marcados pela truculência governamental, a repressão policial aos movimentos sociais, perseguições, torturas e mortes dos opositores do regime, como, também, por taxas de inflação altíssimas, com crescente aumento da dívida externa, planos econômicos ineficientes, que causaram uma incontável evasão de divisas e o arroxo salarial prevalecia para as amplas camadas trabalhadoras, enquanto a efetiva distribuição de renda era inexistente.

Por esses dias, os trabalhadores precisaram se unir, realizar movimentos e driblar os desafios impostos pelos governos ditatoriais. A construção destes escritos nos levou até a sede do Sintep/MT, em Cuiabá-MT, para localizar as fontes documentais sindicais e entrevistar os seus ativistas, resgatando as memórias dos professores João Antônio Cabral de Monlevade, Elismar Bezerra

de Arruda e Carlos Augusto Abicalil, três pessoas que carregam, em suas reminiscências, passagens da história desta entidade, participando ativamente da luta para conquistar melhorias salariais e condições de trabalho para os trabalhadores da educação de mato-grossense.

Na conversa que realizamos, João Antônio Cabral de Monlevade declarou que foi estudante de escola pública, exercendo a docência por trinta anos, se dedicando à vida política e partidária no interior do Partido dos Trabalhadores (PT). Em sua militância sindical foi diretor da **Associação Mato-grossense de Professores** (AMP), Associação Mato-Grossense de Profissionais da Educação (Ampe) e do Sintep/MT, de 1984 a 1988, como também na esfera nacional, da Confederação dos Professores do Brasil (CPB) e da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), desde 1987 até 1993. Coleciona a produção de 10 livros, nos quais declara sua admiração por Paulo Freire e suas ideias e princípios educacionais (Monlevade, 2022). Conforme aqueles que conhecem de perto a trajetória Monlevade, trata-se de “um dos maiores defensores da formação dos servidores não docentes das escolas” (Lima, 2015, n.p.).

Elismar Bezerra de Arruda, em sua graduação, se formou no curso de Pedagogia, posteriormente, prosseguiu seus estudos realizando o mestrado na Universidade Federal de Mato Grosso e o doutorado em educação Universidade Federal Fluminense. Sua experiência está mais centrada na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e, neste sentido, teve a oportunidade de trabalhar com os escritos freirianos, com os livros de Paulo Freire, tendo a obra de Freire como referência política e pedagógica.

Quanto ao seu vínculo com a história do sindicalismo educacional, Elismar participou do movimento que culminou na fundação do Sintep/MT, sendo o seu primeiro presidente, ainda muito jovem, aos 25 anos (Bezerra, 2022).

A terceira pessoa que entrevistamos é o professor Carlos Augusto Abicalil, um homem cuja formação inicial se deu no curso de Filosofia, se especializou em História e concluiu o mestrado em Educação na Universidade de Brasília. Conforme suas próprias palavras, a sua disposição de residir em Mato Grosso se deu em decorrência da realização de um concurso público que haveria de lhe oferecer a oportunidade de ingressar e se estabilizar no exercício da profissão docente. No âmbito de sua atuação sindical, o professor Carlos Augusto Abicalil exerceu dois mandatos consecutivos como presidente do Sintep/MT, entre os anos de 1994 a 1998 (Abicalil, 2022).

Os três dirigentes sindicais que entrevistamos, ao longo de sua atuação política e sindical, vivenciaram os anos turbulentos do período ditatorial, momento histórico no qual Alencar (2013, p. 95) destaca marcas de governos extremamente autoritários, que perseguiram “as cúpulas dos sindicatos, realizando intervenções nas organizações, desmantelando as estruturas já construídas anterior-

mente, e impedindo qualquer tipo de articulação dos operários que intuisse a formação de um grupo opositor organizado.”

Ferreira Jr. (2010, p. 99) traz em seus escritos uma série de apontamentos sobre as legislações educacionais que marcaram de forma muito significativa a história da educação brasileira durante a vigência do regime ditatorial, destacando a Lei nº 5.592, de 1971 e o papel a Lei 5.540 de 1968, que ficou conhecida como “reforma universitária” e incentivava a expansão de matrículas, em especial, nos cursos que impulsionavam “[...] seu caráter social e interesse ao processo de desenvolvimento econômico social” (Ferreira Jr., 2010, p. 99).

Já a famigerada Lei 5.592/1971 que unificava de forma mecânica o curso primário ao ciclo inicial dos estudos ginasiais, fixava as diretrizes para o Ensino em relação aos 1º e 2º graus, trazendo em seu artigo 1º como um dos objetivos “[...] qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania” (Brasil, 1971).

Ambas lançavam mão de um linguajar capcioso e sedutor como o canto das sereias, mas que, em sua essência, visavam a conectar o aumento da eficiência produtiva do trabalho com o regime autoritário modernizador. Em outras palavras, o regime ditatorial vislumbrou a educação como uma ferramenta da lógica racional, destinada a tornar o *slogan* “Brasil Grande Potência” bem sucedido (Ferreira Jr., 2010, p. 98).

Com base nas informações fornecidas por Ferreira Jr. e Bittar (2006, p. 27), o “regime militar”, durou vinte e um anos e afetou todos os níveis de ensino com marcas repressivas e evidências do caráter tecnicista do ensino, ampliando quantitativamente as escolas públicas e 1º e 2º graus, mas, qualitativamente reverberou na baixa da qualidade. Nas universidades havia controle até mesmo das atividades acadêmicas e oportunizou a expansão indiscriminada das universidades privadas.

Durante a ditadura, a formação de professores foi abreviada, substituída pelos chamados cursos de licenciaturas curtas. Escolas particulares e públicas foram autorizadas a abrir turmas, por exemplo, com leis que restringiam os cursos de formação de professores de História e de Geografia, quando não, substituindo-os por licenciaturas de Estudos Sociais.

Nesse diapasão, a Associação dos Geógrafos do Brasil (AGB) e a Associação dos Professores Universitários Nacionais de História (Anpuh) uniram forças com os historiadores na luta contra o projeto educacional dos ditadores desde meados dos anos 1970, devido ao seu impacto negativo nos estudos sociais (Paulino; Pereira, 2006).

Bauer (2012) enfatiza que as reformas de 1968 e 1971 fizeram com que a política educacional ficasse subordinada à necessidade de modernização da

economia. A tecnoburocracia utilizou a “teoria do capital humano”, insistindo que a educação só poderia ter um único papel: aumentar o Produto Interno Bruto (PIB), destacando que não considerava, efetivamente, a distribuição de renda. Enquanto os golpistas de 1964 suprimiram as liberdades, os tecnocratas difundiram a ideologia tecnicista, formando um sistema organizado de ideias que unia a economia e a educação de maneira utilitarista e pragmática.

O contexto da ditadura ficou na memória de Abicalil (2022, p.139), mas, nas conversas que registramos, destacou que mesmo com a utilização da censura, proibição do direito a sindicalização aos funcionários públicos e das inúmeras e constantes tentativas dos governos em sufocar a classe trabalhadora, ainda, foi possível criar o maior sindicato do estado, lembrando, ainda, que o mesmo tem em suas raízes a associação das professoras primárias, aquelas cujos contratos ainda eram precários “na base da palavra do chefe político”.

Em meio às adversidades destes anos de chumbo, muitos trabalhadores lutavam e participavam na resistência ao golpe, que, inclusive, foram além das reivindicações salariais, demonstrando envolvimento social e político em sintonia com as lutas pela redemocratização que eclodiam nas mais variadas regiões e percorriam todo o país (Arakaki, 2021).

2. Um sindicato unificado

Como é soberbamente conhecido, desde os primórdios da legislação trabalhista varguista, não era permitido que os funcionários públicos municipais, estaduais e federais fossem sindicalizados, e a criação de associações era um recurso muito utilizado por esses trabalhadores para driblar os mecanismos legais vigentes e se organizarem para reivindicar os seus direitos profissionais mais elementares.

Diante dessas circunstâncias e imediatamente após a ação golpista que derrubou o governo de João Goulart em 1964 e instaurou o regime ditatorial no país, surgiu a Associação Mato-grossense de Professores Primários (AMP) em 1965, que se transformou na Associação Mato-grossense de Profissionais da Educação (Ampe) em 1987, até a consolidação do atual Sindicato dos Trabalhadores no Ensino Público de Mato Grosso (Sintep/MT) após a promulgação da Constituição Federal em 1988 (Sintep/MT, 2015).

Cabe enfatizar que o processo de unificação dos trabalhadores do ensino público de Mato Grosso não foi nada simplificado, uma vez que, até o ano de 1989, muitos docentes não admitiam essa junção, “pois, acreditavam que o trabalho deles era intelectual, diferente da atuação dos funcionários [...]” (Sintep/MT, 2018, p. 16), inclusive, uma expressiva parcela dos docentes de-

cidiram criar uma chapa chamada “Pró-professor”, na intenção de concorrer à gestão sindical, embora essa articulação defendesse a manutenção do caráter eminentemente professoral da entidade e fosse contrária ao processo de unidade entre os trabalhadores da educação tenham sido derrotada, essas rusgas políticas haveria de perdurar por um bom tempo na base da entidade.

[...] destruir isso ou pelo menos desenvolver um trabalho que mostrou que a organização e as lutas sindicais eram superiores. (...) essa concepção equivocada é sobre a própria categoria, sobre o próprio trabalho docente, o caráter econômico, social, da educação etc. (Bezerra, 2022, p. 61)

A luta em prol da unificação dos trabalhadores da educação pública mato-grossense marcou época na história da entidade, tanto que, muitos anos depois, em março de 2018, o Sintep/MT publicou uma revista comemorativa, em homenagem aos “30 anos na construção de um sindicato unificado”:

A luta em prol da unificação dos trabalhadores da educação pública mato-grossense marcou época na história da entidade, tanto que, muitos anos depois, em março de 2018, o Sintep/MT, brindou os seus associados com uma publicação especial alusiva aos “30 anos na construção de um sindicato unificado”:

Os funcionários das escolas públicas de Mato Grosso há 30 anos são protagonistas! Por meio da unificação iniciaram a construção de um processo democrático que resultou no fazer pedagógico em que todos e todas participam da formação dos estudantes. (Sintep/MT, 2018, p. 3)

Em seus documentos institucionais, o Sintep/MT (2018, p. 7), apregoa que “a organização e mobilização da categoria profissional que representa”. Neste viés, quanto maior for o número de profissionais envolvidos na luta, melhor para todos, “independente do cargo, tipo de vínculo ou rede de ensino que atuam”. Ademais, a unificação parte do pressuposto de que todos contribuem no processo de ensino e aprendizagem do aluno.

Bezerra (2022, p. 143) pondera que o fortalecimento organizativo dos trabalhadores da educação era fundamental, na medida governo estava sempre na tentativa de destruir a entidade, inclusive, nos lembrou que a contribuição sindical foi pauta de muitas reuniões bem como a filiação à entidade como forma de fortalecer as diferentes categorias profissionais atuantes no universo educacional, porém, o governo mato-grossense tentou sufocar esse movimento, inclusive, não repassando as contribuições recolhidas dos salários dos associados com o intuito de enfraquecer as entidades que ficavam sem recursos

para desenvolverem suas atividades ordinárias e encaminharem as mobilizações e as lutas reivindicativas.

Entre essas bandeiras aparecia, com certo destaque, a questão da realização de concursos públicos para o provimento dos cargos da Secretaria da Educação do Estado do Mato Grosso.

Entre essas bandeiras aparecia, com certo destaque, a questão da realização de concursos públicos para o provimento dos cargos da Secretaria da Educação do Estado do Mato Grosso, e não por menos, visto que “desde 1968 não havia concurso público para ingresso no magistério da rede estadual”. Os professores tinham contratos “de forma temporária, o que criava um clima de dependência e temor pela perda do emprego em qualquer tempo” (Monlevade, 2022, p. 43).

O fato dos professores estarem vinculados apenas por contratos temporários levava a um temor de perder o emprego e a capacidade de luta, pois qualquer dessabor político poderia causar a demissão ou a não renovação do contrato, o contrário ocorre quando o vínculo é formado por concurso público, em que a luta sindical é permitida e há uma dificuldade maior em perder o emprego. Nesse sentido, o concurso público é fundamental para evitar demissões e perseguições por motivos políticos.

Em linhas gerais, muitos foram os desafios dos profissionais da educação, da Associação das professoras primárias, bem como da AMP, da Ampe e Sinte/MT, contabilizando no percurso muitas conquistas que, embora, pareçam pequenas, foram significativas para a época, ficaram registrados na história do sindicato e nas memórias dos seus ativistas.

3. As lutas e conquistas de 1979 a 1989

A sindicalização dos professores, conforme narrado nas entrevistas citadas anteriormente, e no disposto anteriormente, pode assumir várias formas e a atuação dos sindicatos pode ser limitada às especificidades de cada instituição e categorias profissionais. Ou seja, por mais que a luta sindical seja muito importante, ela não abarca todas as categorias profissionais, demonstrando a necessidade de uma maior conectividade entre os sindicatos, o que poderá ser explorado em outros trabalhos.

Retomando a questão central do capítulo, o interesse pela sindicalização dos trabalhadores pode assumir várias formas e a atuação dos sindicatos pode ser limitada às especificidades de cada instituição e categorias profissionais.

Tomando esse caminho e refletindo sobre o estabelecimento do sindicato dos trabalhadores em educação, essa preocupação traz consigo a necessidade

de analisarmos as principais características sociais, econômicas e políticas que estiveram relacionadas ao desenvolvimento e consolidação dessas instituições.

Dessa forma, não se pode deixar de ressaltar que, o crescente aumento da população urbana e assalariada, na primeira metade do século XX, fortaleceu o sindicalismo em toda a América Latina, que já havia dado seus primeiros passos sob a égide política das bandeiras socialistas e anarquistas no século XIX.

No Brasil, essa situação é reestruturada por movimentos nacional-populistas que realizaram projetos intervencionistas tanto na área econômica quanto na social, estabelecendo padrões corporativos de relacionamento com o movimento que reconstituiu o sindicalismo (Mendo, 2020).

Como exposto, 1979 é o início da nossa periodização e nos remete a um contexto de mudanças, no qual a Ditadura estava por se esgotar, mesmo porque a sociedade também estava questionando os percalços econômicos. Nesse sentido, mesmo sendo um período de um início de redemocratização, em que as propagandas políticas da oposição foram liberadas e, além disso, iniciava-se o período de transição democrática. Em contraponto ao início de uma nova era brasileira, o líder operário Santo Dias foi assassinado pela polícia neste ano, demonstrando como a história brasileira é complexa.

O ano de 1979 nos é caro, porquanto, marca o momento histórico que estabelecemos para desenvolver o presente estudo, como também nos remete para um contexto de mudanças, preconizadas pelos artífices do regime ditatorial, como lentas e seguras, em contraposição aos avanços dos movimentos sociais oposicionistas e aos diferentes segmentos da sociedade civil que clamavam pela redemocratização e questionavam os percalços econômicos enfrentados pelo país.

Os acontecimentos de 1979 nos remetem aos processos de mudanças políticas, econômicas e sociais que haveriam de trazer o esgotamento do regime ditatorial, sinalizado pela intensificação das manifestações populares, das crescentes eclosões das greves, a retomada veiculação pública das propagandas políticas, a legalização dos partidos políticos e a aprovação da anistia, entre outros episódios, indicavam que o país começava a vivenciar o período da transição democrática.

Mendo (2020) evidencia que, em 15 de março do referido ano, foi empossado, no Estado de Mato Grosso, Frederico Campos, indicado pelo partido Arena. Este governador promoveu melhoras na economia. No ano de 1979, segundo Alencar (2013), um grupo de renovação se candidatou à direção da AMP. Uma chapa majoritariamente masculina e de fora do estado ganhou a eleição e liderou a primeira grande greve do magistério mato-grossense, forçando o governo da época a realizar concursos.

Em 1980, realizou-se um concurso que oferecia quase quatro mil vagas. Na tentativa de sufocar movimentos grevistas, alguns dirigentes sindicais foram reprimidos e exonerados, e a AMP sofreu intervenções do governo.

Para Monlevade (2022, p. 95):

Toda a rede de ensino público, até a década de 1980, carecia de gestão democrática e o autoritarismo dos governos e legisladores era tido como ‘naturais’, inclusive, com o argumento de que professores e funcionários da educação “nada entendiam de gestão”, nem mesmo de legislação sobre o uso dos recursos financeiros. Levamos essa discussão para a direção da AMP na disputa da Diretoria pela chapa ‘Novos Rumos’. Com sua vitória, promovemos a denúncia dos desmandos centrais e locais e o preparo técnico de nossas lideranças, principalmente nos estudos de orçamentos e balanços por ocasião das greves, que começaram em 1980 (com a exigência de concurso público para professores e funcionários da educação) e se repetiam quase a todo mandato dos governadores.

Alencar (2013) esclarece que o ano 1982 também foi marcante, pois em decorrência de outra greve a classe trabalhadora da educação conquistou o aumento salarial de 102%, bem como a realização de um novo concurso público e a garantia de progressões previstas no Estatuto do Magistério.

Sobre a conquista do aumento salarial, oportuno trazer o relato da professora Ivanildes Ferreira dos Santos, no qual afirma: “as conquistas duraram pouco [...] em maio de 1984 o vencimento-base dos professores já era menor que o salário mínimo”.

Complementa ainda que:

[...] a inércia da direção central da AMP fez com que o núcleo de Sinop decretasse greve regional e exigiu Assembleia Geral da categoria. Foi um período de intensas mobilizações com paralisação em todo o Estado. O governador Júlio Campos (1983 a 1986), por sua vez, reagiu com truculência e chegou a exonerar trinta líderes do movimento, incluindo a presidente da AMP. (Sintep/MT, 2015, p. 10)

Acerca do Estatuto do Magistério, Monlevade (2022) discorre não ter sido mérito somente do movimento grevista de 1979, uma vez que:

[...] já havia uma política nacional de implantação de carreiras do magistério nas redes estaduais e nas dos grandes municípios. Havia inclusi-

ve um ‘modelo’ de progressão de carreira para professores por formação profissional, através de diplomas em Normal Adicional, Licenciatura Curta, Licenciatura Plena, e até Mestrado e Doutorado. Este modelo tinha sido concebido por um militar gaúcho e dava um acréscimo salarial de quase duzentos por cento do início ao fim da carreira. Na verdade, concurso e carreira são faces da mesma moeda, da racionalização e burocratização do fazer pedagógico, embutindo um início de democracia na educação. (Monlevade, 2022, p. 2022)

Do ano de 1979, marcado pelo movimento grevista, pulamos para 1985, quando na historiografia oficial, o período ditatorial se finda, mas, a incapacidade do novo governo reagir à crise acabou por intensificar os movimentos paredistas e, paralelamente, a pressão sobre os deputados constituintes eleitos em 1986, incumbidos de remover o entulho autoritário da legislação.

Outro marco, segundo Monlevade (2022), ocorreu ano 1987 com a aprovação congressual de filiação da AMP à Central Única dos Trabalhadores (CUT) e isso foi importante para três grandes conquistas: sendo a primeira a “nacionalização” da atuação sindical da AMP/Ampe no campo e nas posições da CUT; a segunda e a terceira, de acordo com o sindicalista, foram:

A confirmação da presença e poder do grupo petista e pró CUT na AMPE/Sintep por longos anos, até agora; influência de esquerda nos avanços políticos e pedagógicos na história da AMPE/Sintep (unificação sindical de professores e funcionários, transformação em sindicato, gestão democrática nas escolas públicas, com eleição de diretores; conquista da jornada composta de interação com estudantes e ‘horas-atividade’; piso salarial profissional nacional e outros itens de valorização dos profissionais da educação. Com isso, a entidade se firmou não só como representante autêntico dos educadores como o maior sindicato do MT. (Monlevade, 2022, p. 102)

Abicalil (2022, p. 146) lembra, porém, que a aprovação congressual de filiação da AMP à CUT “[...] originou muita conflitualidade, tanto que o Congresso que definiu a filiação à CUT não se encerrou no tempo determinado”, por isso foi necessário um tempo aditivo, adicional, mas conquistaram a vitória.

Em continuidade à década de 1980, cabe ressaltar um dos momentos mais importantes do processo histórico do Brasil, que foi o Congresso Constituinte de 1987/1988, vislumbrou a participação nas discussões, a Confederação dos

Professores do Brasil (CPB) se organizou em conjunto com outras entidades da sociedade brasileira, como o Nacional de Defesa da Escola Pública.

Neste aspecto, Ferreira Jr. (1998) expõe que o Congresso Constituinte tinha em pauta diferentes propostas para se operar a reforma na legislação sindical e trabalhista e, a exemplo, era o pleiteado: que os funcionários públicos pudessem se sindicalizar e ter o direito à greve. Entretanto, uma vez que não dispunham de mecanismos de negociação com os patrões, tal direito não tinha sido ainda regulamentado.

Toda essa mobilização em prol de uma educação mais participava girava em torno da busca por maior espaço no debate político e social. Ademais, encampava os movimentos de redemocratização do país, sendo eles a Federação Nacional dos Sindicatos (FNE), Federação Nacional dos Sindicatos dos Professores (Fenprof) e do Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (Apeoesp) (Sintep/MT, 2015).

A consolidação da democracia veio com a promulgação da Constituição Federal de 1988, com esta conquista, nas palavras de Álvaro Marinho (Sintep/MT, 2006, p. 10), o Sintep/MT foi reconhecido como Sindicato, mas isso não significou o fim das lutas, uma vez que as barreiras eram e ainda são enormes, sendo algumas difíceis de superar, diante do ponto de vista dos burocratas que passam pelo poder.

A década de 1980 foi importante para a classe trabalhadora, porque os chefes de governo passaram a perceber o entusiasmo e a vontade de mudar a realidade advinda dos trabalhadores. Em contrapartida, segundo ele, tais chefes de governos “tentaram controlar o avanço das reivindicações apoiando chapas para concorrer à direção da entidade”, mas o professorado não apoiava, então foram derrotados. As derrotas se deram devido ao fato dos referidos infiltrados não entender e nem estar “acostumados com a democracia dos movimentos aspas”.

“A época foi marcada por pela dificuldade no estabelecimento do diálogo político entre o ‘Estado e os servidores da educação’” e, neste viés, a imprensa também foi corrompida e deixou de cumprir seu papel de “de desvendar para a população os interesses que permeavam as atitudes desses administradores públicos” (Sintep/MT, 2006, p. 10).

Se nesta narrativa houve percalços, podemos enfatizar que o contrário também é verdadeiro, mesmo com as marcas dos boicotes. Segundo os documentos do Sintep/MT (2001, p. 64) há, no ano de 1989, um fato de extrema importância e que representa a democracia, visto que houve “o processo eleitoral que elegeria por voto direto, o novo presidente do Brasil [...]”, no qual marca a candidatura de Lula, “ex- líder operário e um dos fundadores do PT”. Contudo, a conquista não foi plena, pois o vencedor foi seu opositor

Fernando Collor de Melo. “fantoche” criado pela burguesia e pelo poder político conservador e demais larápios nacionais, com amplo e irrestrito apoio da imprensa nacional (leia-se Rede Globo).

Paralelamente à eleição para Presidente do Brasil, no ano de 1989 ocorreu a primeira eleição para presidente e, quem venceu foi Elismar Bezerra Arruda. De acordo com o site do Sintep/MT (on-line), o Sindicato colecionou algumas conquistas em seu mandato:

- A) Gestão democrática do ensino público, com eleição de diretores e conselhos deliberativos;
- B) Horas-Atividade, numa proporção de 50% da jornada, para preparação e avaliação pessoal e coletiva do ensino- aprendizagem, assim como para formação continuada;
- C) Piso Salarial para os profissionais da educação, atrelado ao salário-mínimo;
- D) Programa de profissionalização dos funcionários, com oferta de cursos técnicos em nível médio que os transformem em profissionais da educação.
- E) Regime de trabalho em tempo integral. (Sintep/MT, on-line, 2018)

Muitas outras conquistas poderiam ser percorridas na história do Sintep/MT, visto que muitas foram batalhas travadas em benefício e com a classe da educação, que poderão ser exploradas em artigos que venham a ser elaborados no futuro.

Considerações finais

Neste capítulo utilizamos como fontes primárias e inéditas de pesquisa um conjunto de entrevistas com os ativistas que estiveram presentes na trajetória da formação associativa e sindical do Sintep/MT, localizando-a no período de 1979 até 1989, por meio da criação de entidades de classe, como a Associação Mato-grossense de Professores Primários (AAMP), que se transformou em Associação Mato-grossense de Profissionais da Educação (Ampe) e, por fim, com base nessa e em substituição a ela, foi fundado o Sintep/MT.

Em seu constructo trouxemos o contexto histórico do surgimento do Sintep/MT, expondo como a conjuntura nacional influenciou em sua formação, com Carlos Abicalil, entre outras coisas, nos falando da importância do fortalecimento sindical e da luta mesmo em um contexto repressivo vivido durante a ditadura civil militar, materializando sua resiliência e esperança de um futuro melhor!

Um exemplo de como a luta sindical foi, e continua sendo, importante, foi à capacidade dos funcionários públicos que eram proibidos de criarem e de se organizarem nos sindicatos, algo que mudou, efetivamente, somente por

meio da Constituição Federal de 1988, de criarem ardis e formas de atuação coletiva para superarem os obstáculos legais vigentes para tal.

A Associação Mato-grossense de Professores Primários (AMP), de 1965, e a Associação Mato-grossense de Profissionais da Educação (Ampe), de 1987, fazem parte do processo que engendrou e consolidou o Sintep/MT.

Vale ressaltar que essa entidade publicou muitos anos após a sua fundação, uma revista que serviu de parâmetro para a construção deste estudo, com inestimável valor histórico e documental, esse lançamento ocorreu em março de 2018, com o título de “30 anos na construção de um sindicato unificado”.

Tratando dos acontecimentos da década de 1980, ao longo dessas linhas, trouxemos as reflexões de João Monlevade sobre as carências que o ensino da rede pública possuía e dos embates travados em defesa do estabelecimento uma gestão democrática nas escolas mato-grossenses.

Se envolvendo, ainda, nas discussões em escala nacional pertinente a inserção das questões educacionais no Congresso Constituinte nos anos de 1987 a 1988, com a sua posterior inserção na Constituição Federal de 1988.

No bojo do período histórico estudado, os professores envolvidos com o movimento sindical mato-grossense participaram ativamente da organização das atividades da Confederação dos Professores do Brasil (CPB), da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) em momento memoráveis como foi o caso da campanha Nacional de Defesa da Escola Pública, mas, também, amargando grandes derrotas como aquela observada com a eleição de Fernando Collor.

Referências

ABICALIL, Carlos Augusto. Entrevista. 01.07.2022

ALENCAR, Jaqueline da Silva. **A atuação do Sindicato dos Trabalhadores do Ensino Público de Mato Grosso - SINTEP/MT: uma análise sócio-histórica** (1988-2012). Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-graduação Mestrado em História, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), 2013.

ARAKAKI, Suzana. Ditadura militar no sul de Mato Grosso, atual Mato Grosso do Sul. **Amambai Notícias**, 31 mar. 2021. Disponível em: <https://bit.ly/47Hp0Sw>. Acesso em: 28 dez. 2022.

BAUER, Carlos. **A natureza autoritária do Estado no Brasil contemporâneo**. Elementos de história e questionamentos políticos. São Paulo: Editora Sundermann, 2012.

BRASIL. **Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Brasília: Senado Federal, 1971. Disponível em: <https://bit.ly/2Ge4qyt>. Acesso em: 7 mar. 2023.

BEZERRA, Elismar. Entrevista. 18.06.2022.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação, Estado e democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez; Niterói: EDUFF; Brasília: Flacso-Brasil, 2009 [1991].

FERREIRA JR., Amarílio; BITTAR, Marisa. A ditadura militar e a proletarização dos professores. **Educação & Sociedade**, v. 27, n. 97, 2006.

FERREIRA JR., Amarílio. **História da educação brasileira: da Colônia ao século XX**. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

FERREIRA Jr., Amarílio. **Sindicalismo e proletarização: a saga dos professores brasileiros**. Tese (Doutorado em História Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

LEONI, Solange. **História e memória do Sindicato dos Trabalhadores no Ensino Público de Mato Grosso – SINTEP/MT – (1979-198)**. (Relatório parcial de pesquisa em educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2023.

LIMA, Josélia de. **Prof. João Monlevade falará sobre a educação brasileira para os educadores no Salão do Livro**. Secretaria de Educação de Tocantins, 2015. Disponível em: <https://bit.ly/47m7W4y>. Acesso em: 21 fev. 2023.

MENDO, Cesar David. **Política de criação dos Municípios de Mato Grosso e a Assembleia Legislativa: um estudo sobre o período pós-divisão do Estado (1978 a 2002)**. Tese (Doutorado em Ciência Política) – Centro de Ciências Sociais. Instituto de Estudos Sociais e Políticos, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2020.

MONLEVADE, João Antônio Cabral de. Entrevista. 27.04.2022.

PAULINO, Ana Flávia Borges; PEREIRA, Vander. **A educação no Estado Militar (1964-1985)**. Universidade Federal de Uberlândia, 2006. Disponível em: <https://bit.ly/47haMrK>. Acesso em: 28 dez. 2022.

SINTEP/MT. Algumas concepções do movimento sindical. **Revista Programa de Formação**, Cuiabá, 2001.

SINTEP/MT. **Edição comemorativa aos 50 anos da instituição**. Disponível em <https://bit.ly/3SeBKdJ>. Acesso em: 10 mar. 2023.

SINTEP/MT. **História**. Disponível em: <https://bit.ly/40nBzk1>. Acesso em: 10 mar. 2023.

SINTEP/MT. Vanguarda da educação brasileira e luta pela democratização da informação. **Revista Novos Rumos**, Cuiabá, 2006.

SINTEP/MT. 50 anos SINTEP/MT. V. Especial. **Revista Novos Rumos**, Cuiabá, 2018.

SOUZA, Sérgio A. Freire de. **Análise de discurso: procedimentos metodológicos**. Manaus: Instituto Census, 2014.

ELEMENTOS HISTÓRICOS DO PERCURSO DO SINDICATO DOS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO DO ENSINO PÚBLICO DE SÃO LUÍS (SINDEDUCAÇÃO) – (2002-2020)

Vanessa Amorim
Carlos Bauer

Introdução

O manuscrito tem a finalidade de analisar alguns aspectos políticos do percurso histórico dos últimos pleitos eleitorais do Sindeducação que culminou na eleição da chapa de oposição, ocorrida em novembro de 2020, para a direção do Sindicato dos Profissionais do Magistério do Ensino Público de São Luís (Sindeducação).

O estudo que realizamos permitiu identificar o significado político do pleito para a vanguarda política e sindical da categoria de professores, empregados pela prefeitura da cidade de São Luís (MA), em meio a diversos desafios envolvendo a omissão da gestão pública municipal frente à pandemia de covid-19, no que se refere ao ensino remoto, necessitou também se mobilizar politicamente com vistas a eleger uma chapa constituída por distintos coletivos de oposição, na expectativa de construir a unidade e a autonomia da categoria, como elementos basilares e constitutivos da nova diretoria de representação sindical.

Nos marcos de uma investigação qualitativa, apoiada em seu itinerário metodológico nos instrumentos da história oral, o estudo se apoia em entrevistas, documentos e informações veiculadas pelo portal da entidade sindical.

Os professores partícipes do movimento que testemunharam o tempo histórico em tela e, por meio dos seus depoimentos, puderam contribuir de modo significativo com a pesquisa, fazem parte da base social do sindicato, participam de diferentes coletivos e partidos políticos, sendo que alguns estiveram presentes em gestões anteriores e outros sempre atuaram nas fileiras do movimento de oposição sindical docente.

Ainda sobre os entrevistados, é importante destacar que todos foram bastante solícitos e concordaram prontamente em contribuir com a pesquisa. Foram eles: a professora Elisabeth Ribeiro Castelo Branco, a professora Maria

Dolores Silva, o professor Cássio Viana de Souza, o professor Leonel Torres, a professora Regina Sheila Bordalo Martins e a professora Gedinar Alves Cabral, que concederam seus depoimentos e nos autorizaram a divulgar os seus nomes nos escritos advindos do estudo realizado.

Esse gesto, embora possa parecer simples e prosaico, para nós é revestido de grande significado político e acadêmico, na medida em que procuramos contribuir com a construção da história do associativismo e do sindicalismo dos trabalhadores em educação, para isso, a preservação da memória dos seus artífices se coloca como necessária e fundamental.

A professora Elisabeth Ribeiro Castelo Branco é formada em Pedagogia e em Geografia. Ingressou por meio de concurso público na Rede Pública Municipal de São Luís em 2005, e atua na Rede Pública Municipal de São José de Ribamar desde 2007, município da região metropolitana de São Luís. Conforme nos relatou, sempre esteve envolvida nos movimentos sociais da igreja e engajada nos debates em defesa dos direitos à dignidade, e foi assim que se aproximou da organização sindical, vindo a se tornar presidenta do Sindeducação eleita por dois mandatos em 2012/2016 e em 2016/2020. Recentemente, foi candidata à vereadora de São Luís pelo Partido da Mobilização Nacional (PMN).

A professora Maria Dolores Silva, é licenciada em Filosofia pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA), e tem formação também em Ciências Religiosas. Ingressou na rede pública municipal no primeiro concurso público realizado em 1992. Desde então, faz parte da base social do Sindeducação, e tem sua história marcada pela participação nos movimentos de luta em defesa da educação pública, militou na Central Única dos Trabalhadores (CUT), e em diversos coletivos, é atualmente filiada ao Partido Socialismo e Liberdade (PSOL) e ocupa o cargo de secretária de Aposentados.

O professor Augusto Cássio Viana de Souza é formado em História pela UFMA, ingressou na rede pública municipal em 2005, e atua como docente na rede pública estadual. Atuou no movimento estudantil, mais precisamente no Diretório Central dos Estudantes (DCE) da UFMA, no qual estabeleceu relações com outros estudantes que mais tarde se tornaram professores, e essa aproximação, segundo o professor, promoveu sua inserção nos movimentos de luta dos professores, com participação em assembleias, plenárias, greves, mas nunca, até então, no movimento sindical propriamente dito. Atualmente, é membro do Coletivo Mosaico – Movimento de Oposição Sindical por uma Alternativa Independente, Classista e Orgânica, e ocupa o cargo de secretário de Assuntos Jurídicos da entidade.

O professor Leonel Torres, contemporâneo do professor Augusto Cássio no movimento estudantil da UFMA, é formado em Educação Física, ingressou na

rede pública municipal em 2002. Por opção, escolheu iniciar sua trajetória na zona rural de São Luís, e assim que foi nomeado, se filiou à entidade que, na época, era denominada Associação dos Profissionais do Magistério do Ensino Público do Município de São Luís (Apmep)¹. Católico, atuava nas Comunidades Eclesiais de Base (CEBs); foi dirigente de associação de bairro; foi militante do Partido dos Trabalhadores (PT) por 20 anos, e desde 2013 está filiado ao Partido Socialismo e Liberdade (PSOL). Foi ainda vice-presidente no período de transição do Sindeducação do seu caráter associativista para sindical.

A professora Regina Sheila Bordalo Martins, graduada em Pedagogia e mestra em Educação pela UFMA, é servidora da rede pública municipal desde 1997, ingressando mediante um seletivo para gestor escolar. Foi efetivada em 2002 por meio de concurso público como especialista em Educação na função de coordenadora pedagógica. Fez parte do movimento estudantil na UFMA, como representante do Centro Acadêmico de Pedagogia; participou de movimentos da universidade, atividades de organização acadêmica; debates e lutas junto aos professores da rede pública municipal, especialmente no Fórum Estadual em Defesa da Escola Pública e no Movimento de Oposição Sindical na Educação Pública (Mosep). Seu engajamento nessas organizações se deu a partir de 1997, quando atuava simultaneamente como diretora escolar, fazendo frente à oposição da gestão da Apmep (atual Sindeducação). É filiada ao Partido Socialismo e Liberdade (PSOL) e atualmente, é a presidenta do Sindeducação, eleita pela chapa que uniu diversos coletivos de oposição à gestão anterior.

E, por último, nos concedeu entrevista a professora Gedinar Alves Cabral, licenciada em Geografia e especialista em Gestão Educacional, que ingressou na rede municipal de educação em 2005 e desde então se aproximou dos professores que participava da base social do Sindeducação, buscando entender a realidade da educação em São Luís, mas que até então, nunca havia se filiado à entidade sindical, embora sempre estivesse presente nas lutas em defesa da educação pública reivindicando melhores condições de trabalho e mobilizando inclusive seus pares na escola onde exerce a docência para aderir aos movimentos.

Embora não objetivemos explicitar uma metodologia específica, centrada na análise materialista e filosófica dos discursos coletados, o estudo persegue, ao valorizar as vozes e as experiências dos ativistas da vanguarda sindical, a compreensão da constituição de permanências e rupturas temporais que possuem eco ou reverberam na atualidade do Sindeducação, buscou-se, registrar na histó-

1. Associação dos Profissionais do Magistério do Ensino Público do Município de São Luís (Apmep) sigla utilizada pelo Sindeducação na época de filiação do professor Leonel Torres, alterada e registrada em cartório em 25 de março de 2002.

ria da educação maranhense, os esforços dos professores da rede pública ludovicense em sua organização política, entendendo que esses elementos constituem aspectos da história do tempo presente e dão relevo ao contexto histórico atual por meio da investigação da construção do passado e dos seus usos políticos, reconhecendo que o tempo presente não pode ser visto desvinculado do passado, tão pouco uma dimensão ligada apenas ao imediato, mas permeada por etapas que vinculadas entre si, envolvem passados, recordações e experiências.

Na atual etapa histórica educacional em que nos encontramos, do avanço do ideário neoliberal, do acelerado processo de privatização do ensino, da precarização e da intensificação do trabalho, dos ataques às condições de vida e das formas organizativas e de resistência dos trabalhadores em educação, o papel na realidade imediata e os objetivos estratégicos das vanguardas políticas e sindicais é fundamental.

Os objetivos estratégicos das vanguardas sindicais tem se mostrado cruciais para que os docentes tenham uma direção coletiva para a formulação de palavras de ordem, na sua atuação em defesa de reivindicações econômicas e salariais, na efetivação de planos de carreira, na formação continuada, na participação e no avanço da democracia sindical e, por fim, enunciando as tarefas históricas da defesa da escola pública, gratuita e laica, para todos, como um direito inalienável da condição humana na atualidade.

Diferentes momentos da historiografia apontam admissão e legitimação da história do tempo presente que funcionam como estímulo para seu desenvolvimento. A proposta deste estudo indica esse fenômeno, isso porque a história oral tem sido elemento metodológico essencial na constituição da pesquisa, e esse instrumento metodológico vem se mostrando fundamental para garantir e validar a história do tempo presente (Ferreira, 2018).

Concordamos com Bloch na apreensão da ligação em cadeia do presente ao passado (Bloch, 2001, p. 60), visto que o presente é o resultado de fatos históricos ocorridos no passado, e seu limite é um movimento contínuo – esse limite varia conforme a compreensão humana do passado. A subjetividade influencia a análise independente da distância temporal (Bloch, 2001, p. 61) porque toda leitura que se faz do passado, isto é, do trabalho produzido pelo historiador, é mediado por interesses e por sua experiência, assim sua interpretação do passado sofre influência das suas emoções e escolhas. O presente, assim, só pode ser esclarecido pelo passado.

Neste estudo tivemos a tarefa de delimitar, selecionar e definir o recorte histórico, notadamente, os três últimos pleitos eleitorais do Sineducação que culminaram na recente eleição da chapa de oposição, ocorrida em novembro de 2020 para a direção do Sindicato dos Profissionais do Magistério do Ensino Pú-

blico de São Luís (Sindeducação). Isso porque entendemos que há diferença entre o passado, aquilo que vivemos cotidianamente, e a História enquanto campo do conhecimento, sendo que esta última é fruto da escrita dos historiadores e, portanto, de suas escolhas fundamentadas em sua subjetividade; já a primeira são acontecimentos que ficaram no passado e estão dispersos nas memórias dos sujeitos, em fontes diversas e nas configurações impressas pelo homem.

Esse passado somente se tornará história se houver disposição para estudá-lo, registrá-lo e interpretá-lo. E esse é o nosso intento com esse estudo, buscando compreender os processos eleitorais, as mudanças entre os partícipes coletivos que promoveram o desenvolvimento dos fatos e suas consequências para a organização dos trabalhadores em educação da Rede Pública Municipal de São Luís.

1. Notas sobre o contexto histórico e político das origens do Sindeducação

Num contexto conturbado encetado pelo ideário de política nacional-populista a partir dos governos de Getúlio Vargas, o Brasil sofreu um duro golpe em sua ordem institucional perpetrado pelas elites econômicas, políticas e militares em 31 de março de 1964, quando João Goulart foi deposto do cargo de presidente da República por consentir com a essência do processo de desenvolvimento iniciado em 1930.

De acordo com Ferreira Jr. (2008), as reivindicações dos trabalhadores soavam para as elites uma forte ameaça ao processo de aprofundamento do modelo capitalista de organização social que estava em curso no país.

A questão que se colocava para os golpistas era a seguinte: as classes subalternas, capitaneadas pela classe operária fabril, significavam uma ameaça para o processo contraditório e complexo do desenvolvimento e modernização do capitalismo brasileiro. No contexto internacional da Guerra Fria (1947-1991), as reivindicações dos trabalhadores representavam, para as elites, uma luta que almejava a sociedade socialista. Era necessário, portanto, interromper o processo histórico que havia se inaugurado após 1930 e, por conseguinte, libertar o Estado demiurgo da pressão dos “de baixo”. (Ferreira Jr., 2008, p. 334)

O autor acrescenta que as elites conservadoras ensaiaram diversas possibilidades de chegar ao poder pela via democrática, mas falharam em todas, restando o recurso do golpe de Estado.

Com a instauração da ditadura civil-militar, a intervenção do Estado em todos os setores acelerou e aprofundou o modelo econômico e social de subordinação aos ditames dos países centrais capitalista, que com o cerceamento e intensa repressão de representantes das categorias que constituíam a classe trabalhadora do país, implementou fatídicas políticas de arrocho salarial objetivando o crescimento do Produto Interno Bruto (PIB) e gerando o famigerado período chamado de “milagre econômico” que perdurou até 1974.

Os governos militares adotaram um movimento político de duplo sentido: ao mesmo tempo em que suprimiam as liberdades democráticas e instituíam instrumentos jurídicos de caráter autoritário e repressivo, levavam à prática os mecanismos de modernização do Estado nacional, no sentido de acelerar o processo de modernização do capitalismo brasileiro. Em síntese: propugnavam a criação de uma sociedade urbano-industrial na periferia do sistema capitalista mundial, pautada pela racionalidade técnica. No lugar dos políticos, os tecnocratas; no prosclênio da política nacional, as eleições controladas e fraudadas; no âmbito do mundo do trabalho, a prevalência do arrocho salarial; na lógica do crescimento econômico, a ausência de distribuição da renda nacional; na demanda oposicionista pela volta do Estado de direito democrático, a atuação sistemática dos órgãos de repressão mantidos pelas Forças Armadas: eis como a ditadura militar executou o seu modelo econômico de aceleração modernizadora e autoritária do capitalismo no Brasil. Foi assim que o Estado, com grande poder de ordenação da sociedade civil, assumiu uma face ideológica fundada no princípio da racionalidade técnica como o único mecanismo político válido para a consolidação da revolução burguesa que havia se iniciado depois de 1930. (Ferreira Jr., 2008, p. 335)

No setor educacional, as políticas alinhadas ao ideário do regime ditatorial resultaram em reformas viabilizadas através das Leis n.º 5.540/1968, que alterou a organização da universidade e a n.º 5.692/1971 que alterou o ensino para 1º e 2º graus. O objetivo era um ensino pautado nas premissas do capital, e para isso seria necessário enquadrar a educação aos interesses do modelo capitalista de produção, formando os estudantes para atender às demandas do mercado de trabalho.

Essa forma autoritária de impor aos brasileiros o processo de modernização do capitalismo a todo custo, refletiu diretamente na política educacional, ainda que estivesse vinculada em última instância, promoveu reformas que modificou profundamente todo o contexto da educação, sobretudo com o vo-

lume de matrículas que evoluiu para um contexto de expansão sem ampliação de verbas (Saviani, 2008).

As medidas seguidas acentuaram a precarização das condições de trabalho, com destaque para os baixos salários, ainda mais achatados pela política econômica adotada no país que alterou a fórmula que previa o reajuste da remuneração pela inflação, aprofundando o cenário de proletarização dos professores.

Essas condições objetivas foram decisivas para mobilizar a categoria de professores por todo o país, resultando na organização e criação de diversas associações de professores das redes públicas. Embora essas entidades tivessem em seu bojo finalidades de caráter filantrópico, e perante a legislação não tivessem a legitimidade constituída aos sindicatos, sua principal função era de representação da categoria junto ao poder público.

Algumas fontes coletadas no Cartório Cantuária de Azevedo 1º Ofício de Registro de Títulos e Documentos e Registro Civil de Pessoas Jurídicas, nos meses de outubro e novembro de 2020, possibilitou o acesso às primeiras Atas registradas pela entidade quando de sua fundação, onde houve a possibilidade de realizar o levantamento dos registros das participações dos professores nas assembleias e perceber suas maiores necessidades.

Conforme aponta Ata de 2 de agosto de 1973, o cenário em que se encontravam os professores da Rede Pública Municipal de São Luís era desafiador.

A professora Maria Tereza Cabral fez uso da palavra e expôs a situação em que se encontra o professorado do Ensino Médio Municipal, sem nenhum amparo legal, conseqüentemente sem direito nenhum e por fim, sem reajuste de 3,5% do salário-mínimo de São Luís conforme os decretos municipais de outubro de 1971. (Apemm, 1973)

Nessa conjuntura, debaixo de intensos ataques aos trabalhadores por parte do governo ditatorial, é fundada a Associação de Professores do Ensino Médio Municipal de São Luís (Apemm), em 15 de agosto de 1972, dando início às lutas coletivas travadas pela categoria de professores públicos (Apemm, 1972).

Com sede provisória no Colégio Municipal Luís Viana, no bairro Alemanha em São Luís (MA), a Apemm apresentava características comuns a outras entidades do mesmo gênero, a exemplo do que consta seu primeiro estatuto, em relação ao fato de estar “alheia a qualquer competição político-partidária” com a finalidade de “promover a união dos professores do ensino médio oficial do Município de São Luís”.

Ao longo de sua trajetória, a entidade teve sua denominação alterada, por três vezes, de Associação dos Professores do Ensino Médio Municipal de São

Luís (Apeemm), em 1972, para Associação dos Professores e Especialistas em Educação do Ensino Municipal de São Luís (Apeem), em 1994. Em seguida mudou para Associação dos Profissionais do Magistério do Ensino Público do Município de São Luís (Apmp), no ano de 2002, até sua transformação para Sindicato dos Profissionais do Magistério do Ensino Público de São Luís (Sindeducação), em dezembro de 2003.

De acordo com o professor Leonel Torres, a entidade tinha um forte caráter mutualista, além de outras características, conforme depoimento:

A gente fazia a crítica da direção por quê? Porque era uma direção assistencialista, paternalista... e aí, me desculpe a expressão: maternalista, porque era uma presidenta, era uma mulher [...] em que ela sofria grande e forte pressão, e decisões, ela tomava orientada pelo marido. Então eu observando aquilo, eu dizia: isso não é bom para a possibilidade de ganhos reais e de... da categoria. Enfim... conseguimos transformar em 2004, a associação em Sindicato. (Professor Leonel Torres, entrevista concedida em 7 de abril de 2021)

Logo que se filiou a entidade, na época Apmp (atual Sindeducação), o professor Leonel Torres, conforme nos relatou, se aproximou da direção da entidade, que tinha como presidenta a professora Maria Lindalva Batista (presidenta da entidade no período 1999-2012), com quem teve longos diálogos acerca da necessidade de buscar a carta sindical para associação, uma vez que dessa forma, a entidade poderia representar toda a categoria, e não apenas os associados. A partir de sua participação na base da associação, foi convidado a ser vice-presidente da chapa de Maria Lindalva Batista para o mandato de 2004-2008. Sendo questionado por seus pares da base, que faziam a oposição ao modelo de gestão da entidade, o professor Torres (2021) argumentou que na sua concepção “era necessário ganhar o sindicato por dentro”, motivo pelo qual aceitou integrar a chapa junto à professora Maria Lindalva Batista, quando se tornou vice-presidente da entidade.

Ao final do mandato, o professor Leonel Torres rompeu com a professora Maria Lindalva Batista, pois, conforme nos relatou, as promessas de apoio para o seu nome como presidente na chapa não foram sustentadas, o que o fez desacreditar, e partir para concorrer ao mandato de 2008-2012 com outro grupo de professores. A partir de uma organização pela base sindical, quando concorreu a presidente, terminou o pleito em segundo lugar, perdendo a eleição para a chapa da situação, cuja professora Maria Lindalva Batista era candidata que disputava novamente a direção sindical.

É importante destacar que a professora Maria Lindalva Batista participava da gestão da entidade desde 1993, quando foi 1ª secretária, em seguida assumiu a presidência da entidade em diversos momentos no período compreendido de 1996 até assumir definitivamente em 1999. Assim, pelo menos por um tempo de 16 anos, não houve alternância na direção da entidade associativista e posteriormente sindical, que para além disso, apresentava uma estrutura hierarquizada e de forte caráter personalista.

Outro aspecto importante de ser mencionando sobre esse contexto envolvendo a alteração do status associativista para sindical, relatado pelo professor Leonel Torres, diz respeito ao incômodo causado aos dirigentes sindicais do Sinproesemma², que naquele momento tentaram impedir a concessão da carta sindical por parte da Secretaria de Relações de Trabalho em Brasília. Isso porque havia um interesse dessa entidade em representar os professores da Rede Municipal de São Luís, conforme detalha o professor Leonel Torres em seu depoimento.

Aí veio outra briga... [...] quando a gente pleiteia, a gente solicita a fundação de um sindicato, você precisa solicitar a carta sindical, que é na secretaria do movimento sindical em Brasília. O que é que o Sinproesemma fez? A direção na época, que o presidente era o professor Odair? Ele não querendo perder base territorial sindical, eles foram por fora em Brasília e tentaram impedir para que aquela secretaria em Brasília não expedisse pra nós a carta sindical, porque ao expedir a carta sindical, daria direito a todos se filiarem ao sindicato e a prefeitura reconhecer o sindicato como categoria, e consequentemente descontar em contracheque. (Professor Leonel Torres, entrevista concedida em 7 de abril de 2021)

O professor Leonel Torres e a professora Maria Lindalva Batista protagonizaram esse embate entre entidades, e defendiam a necessidade de ampliar as possibilidades de atuação política ao transformar a associação em sindicato, mas esse processo foi muito conturbado, sobretudo porque, além da disputa com o Sinproesemma, a Apmep sofria forte pressão econômica com baixa arrecadação naquele momento, sendo necessário contratar um escritório de advocacia em Brasília e outro em São Luís, a fim de que advogados pudessem juntos trabalhar permanentemente em busca da carta sindical.

Nesse embate acirrado em que as entidades, como a Apmep e o Sinproesemma, disputavam a base territorial de representação dos professores de São Luís, algumas ações pontuadas pelo professor Leonel Torres em seu depoimento nos chama atenção.

2. Entidade sindical de representação dos trabalhadores em Educação da rede pública estadual e de 110 municípios do Maranhão onde existem Núcleos do Sinproesemma.

Eu lembrei agora de uma situação... o negócio foi tão sério que em 2003, me parece que foi em 2003, eu não sou muito preciso nas datas em 100%, mas depois de 2002, eles já vendo o nosso movimento em transformar a APEEM em sindicato, eles diziam que o Sinproesemma era base sindical de São Luís, porque o Sinproesemma é sindicato dos trabalhadores em educação dos municípios do Estado do Maranhão, então tem município que é independente. Por exemplo, Caxias, tem o sindicato de professores, aqui também temos, mas têm lugares que não tem sindicato do município, tem sim, Núcleos do Sinproesemma, eles têm 110 núcleos, só que esses núcleos são complicados, porque hoje eles têm quase o domínio total sobre esses núcleos [...] Sim, mas voltando, o quê que eles fizeram? O negócio foi tão sério... como eles perceberam a gente transformando a associação em sindicato e pleiteando em Brasília na secretaria de direito sindical a nossa carta sindical, eles fizeram... dizendo que o mandato de Lindalva em 2002 já tinha terminado, de 2002 para 2003, eles fizeram um edital, disseram que conseguiram um percentual de acordo com o estatuto de assinaturas, lançaram o edital, chamaram a eleição, fizeram a comissão eleitoral, botaram a comissão eleitoral na frente da sede do sindicato que fica aqui na Av. 14, III Conjunto Cohab/Anil, num prédio que tem lá de dois andares, e ficaram lá. Ai alguns aliados do Sinproesemma e do PCdoB foram votar. No final eles disseram que aquela chapa que eles fizeram com o professor... esqueci agora o nome do professor que estava candidato... eles fizeram a ATA, deram como acontecida a situação, a eleição, foram lá no Cantuária de Azevedo, deram entrada e no dia seguinte, à noite, eles ocuparam, invadiram o prédio do sindicato; eles invadiram o prédio, entendeu?! Ai eles passaram a noite todinha lá no prédio, até o dia seguinte, botaram vários seguranças, tinha uns 4 ou 5 trogloditas lá, 2 em cima e 2 embaixo, e a gente entrou com o pedido de... imediatamente, no dia seguinte, quando ficamos sabendo, entramos com o pedido de reintegração de posse do sindicato, e conseguimos a reintegração. Ai nós conseguimos expulsar de lá com a polícia... a polícia chegou e expulsou [...] tem o momento do camarada sendo conduzido... [...] aí o que é que eles fizeram? Eles quebraram os computadores tudinho, danificaram todos os arquivos, queimaram... levaram pen-drive, levaram HD... esses caras do Sinproesemma, esses caras, eles são perversos. [...] esse pessoal do PCdoB não brinca. Não é à toa que eles estão desde 1990 na UNE. O PCdoB ganhou a UNE, a União Nacional dos Estudantes em 1990, e de lá pra cá nunca perderam [...]
(Professor Leonel Torres, entrevista concedida em 7 de abril de 2021)

O depoimento do professor Leonel Torres aponta alguns aspectos importantes a serem analisados. O primeiro, relativo ao aparelhamento das enti-

dades de representação da classe trabalhadora, embora este não seja o nosso objetivo principal, cabe questionar as contradições expressas no movimento dos trabalhadores, sobretudo se reconhecermos que há uma fronteira que nos impõe limites pela ordem burguesa, e recaem sobre os sindicatos e associações quando estes são legitimados para mediar os conflitos entre capital e trabalho. E neste ponto, vale destacar que essa dinâmica se torna ainda mais complexa quando o partido, fortalecido pelo movimento sindical dos trabalhadores em educação, como o Partido Comunista do Brasil (PCdoB), assume o governo do estado no Maranhão (2015), e constrói uma política educacional apoiada pela direção do sindicato sem a participação ampla da categoria no debate, retrato do que ocorre atualmente no Maranhão.

Outro ponto que chamou atenção foi a disputa entre duas organizações de representação dos professores e trabalhadores. De um lado, a Apmep se movimentando para ter a carta sindical, e do outro o Sinproesemma que até então, nunca havia efetivamente tomado a frente das lutas empreendidas pelos professores da Rede Pública Municipal de São Luís, embora a Associação de Professores do Estado do Maranhão – Apema (designação do Sinproesemma na sua fase associativista) apareça pelos jornais impressos apoiando, em diversos momentos, durante as décadas de 1980 e 1990, as lutas travadas pelos professores da Rede Municipal de São Luís. No entanto, a disputa dessas entidades provocou a fragmentação do movimento dos professores no Maranhão, configurando um ponto de inflexão no conjunto das lutas empreendidas pelos trabalhadores em educação desse estado.

Em dezembro de 2003, por meio de Ata registrada no Cartório Cantuária de Azevedo, a Associação de Professores do Magistério do Ensino Público do Município de São Luís (Apmep), altera sua denominação para Sindicato dos Profissionais do Magistério do Ensino Público Municipal de São Luís (MA) (Sindeducação/SL). O sindicato cresceu em número de filiados, a arrecadação saltou de 16 para 32 mil reais e a correlação de forças aumentou em relação à administração pública, notadamente a Prefeitura e a Secretaria Municipal de Educação (Depoimento de Leonel Torres, 2021).

Nessa perspectiva, o Sindeducação, quanto a sua organização e estrutura de aglutinação e mobilização dos professores, ao longo da sua trajetória de associação para sindicato, constrói uma história imbricada entre seu primeiro momento, a associação, e o segundo, a partir da sua transformação para sindicato de base representando os professores da Rede Municipal de São Luís com as ações de sua entidade criada em 1972.

2. O Sindeducação e alguns fragmentos históricos da sua organização nos últimos anos

A Constituição Federal de 1988, afirma no artigo 206 que a “valorização dos profissionais da educação escolar” é um dos aspectos a ser priorizado nas políticas educacionais, mas a história mostra que as condições de vida e trabalho do professor da escola pública de educação básica comprovam que tal valorização efetivamente não ocorreu. Isso porque as políticas educacionais, enviesadas por políticas econômicas liberais e neoliberais, aprofundaram os níveis de precarização dessa categoria de trabalhadores.

No presente e no passado, podemos constatar que ganhos obtidos pelos trabalhadores em educação que atuam nas redes públicas de ensino vieram efetivamente por meio da organização e das lutas empreendidas coletivamente, invariavelmente, conduzidas por associações e sindicatos que atuam em sua defesa.

O Sindeducação como instrumento de luta dos professores da Rede Pública Municipal de São Luís, apoiado no art. 8º da Constituição Federal que define os moldes da estrutura sindical ou do sistema de representação sindical no Brasil, vai se valer dessa legislação que finalmente deu aos servidores públicos, o direito de livre associação profissional e sindical. Aproveitando, entre outras possibilidades institucionais, da liberdade para se organizar administrativamente, pelo menos do ponto de vista jurídico, sem a interferência ou intervenção do Poder Público, conforme ocorria durante a ditadura-civil militar.

Assim, o Sindeducação, no que se refere à direção ou gestão e fiscalização da entidade sindical, possui uma diretoria, eleita a cada quatro anos pelos filiados, e um conselho fiscal para acompanhar a prestação de contas, da direção executiva presidencialista. Essa estrutura é bastante criticada pelos professores da base, sobretudo pelos coletivos de oposição sindical que defendem uma gestão colegiada. Alguns desses coletivos são formados por professores de diversas filiações partidárias, tais como: o Partido Socialista dos Trabalhadores-Unificado (PSTU), o Partido Socialismo e Liberdade (PSOL), o Partido dos Trabalhadores (PT), o Partido Comunista do Brasil (PCdoB), além de agrupamentos e coletivos políticos locais.

Além disso, outro elemento criticado pela base, conforme foi possível inferir nos depoimentos de alguns entrevistados, se refere ao que denominaram de personalismo, ou seja, quando alguns importantes quadros da luta coletiva desistem do diálogo no interior da vanguarda sindical, principalmente, ao não terem seus nomes destacados e indicados para presidência nas chapas eleitorais. São professores importantes pela postura aguerrida, participativa, combativa, mas que, por algum motivo, são vistos por seus pares nessa perspectiva, digamos, arrivista e alheia aos processos de discussão e decisão envolvendo a coletividade.

Na eleição de 2008/2012, a professora Maria Batista Lindalva, que já fazia parte da direção da entidade desde 1993, e já estava na presidência da entidade há mais de 10 anos, concorreu à reeleição com outras chapas, mas chama atenção a chapa do professor Leonel Torres, que era, até então, o vice-presidente da entidade. Segundo seu depoimento, concedido a nós para realização dessa pesquisa, ele rompeu justamente por não ter recebido o apoio para se tornar presidente.

Por seu turno, a presidenta eleita já vinha se mantendo no cargo por vários anos, conforme relatamos, a partir das Atas registradas no Cartório Cantuária de Azevedo. Parece que a ausência da alternância da gestão carrega para o sindicato o mesmo caráter do poder político centrado nas mãos de alguns poucos dirigentes que se tornam burocratas, defensores de interesses pessoais ou particulares, distanciando-se das bases e dos interesses mais gerais da categoria que dizem representar.

Há, portanto, a nosso ver, a necessidade de se pensar a estrutura e organização dos sindicatos em uma perspectiva democrática, com a devida e permanente rotatividade dos seus dirigentes, fundamentada nos princípios classistas e avessa aos processos de burocratização política e sindical que, muitas vezes, são a razão da paralisia dos movimentos e das derrotas dos trabalhadores.

Na eleição seguinte, para o mandato de 2012/2016, registrou-se, também, um momento bastante conturbado, com elementos presentes na disputa que demonstram algumas fragilidades na organização da entidade sindical dos professores, conforme o depoimento do professor Augusto Cássio Viana de Souza.

[...] eu não participei ativamente de nenhuma chapa, mas eu sei do que aconteceu. O grupo do Antonisio e outros colegas formaram uma chapa, saiu vitoriosa, mas que foram acusados de uma série de coisas que não aconteceram, não é?! de baderna, de abuso de poder econômico, criaram uma série de alegações visando anular as eleições... o grupo vitorioso entrou com uma ação no TRT, garantiram. Depois que os membros da diretoria saíram do sindicato e trancaram o sindicato, eles conseguiram, através de ordem judicial e o poder de polícia, o oficial de justiça, adentrar ao sindicato e ficaram ocupando a sede do sindicato... até que veio a derrubada dessa decisão judicial num plantão de justiça, que é bastante suspeito, e aí essas eleições foram anuladas, e a meu ver foi um erro do grupo do Antonisio não ter participado da outra eleição, porque eles achavam que por já terem ganho a primeira, né?! não precisariam participar da segunda, e aí acabou que o grupo da professora Elisabeth, ligado à Lindalva, que depois romperam, acabou ficando na direção do Sindeducação. (Professor Augusto Cássio Viana de Souza, entrevista concedida em 26 de abril de 2021)

A professora Maria Dolores Silva destacou, ainda, a judicialização desse pleito eleitoral, apontando que:

A gente avalia hoje, talvez como um erro da nossa parte não ter participado novamente das eleições, mas a gente ficou tão indignado, tão indignado que não dava para a aceitar esse jogo judicial com uma direção extremamente caseira, corrupta né?! Então isso também é comum, foi comum, em todas essas eleições, né?! Ações judiciais beneficiando essas direções pelegas. (Professora Maria Dolores Silva, entrevista concedida em 12 de março de 2021)

Com a resposta favorável do judiciário, a professora Maria Lindalva Batista, que apoiou a professora Elisabeth Ribeiro Castelo Branco como presidenta da chapa, comemorou no intuito de que esta pudesse dar continuidade ao trabalho realizado até então, e na expectativa de influenciar nas deliberações, ainda que não estivesse na presidência, mas em pouco tempo as relações foram rompidas.

Acerca desse pleito eleitoral, vale observar a entrevista concedida pela professora Regina Sheila Bordalo Martins, atual presidenta do Sindeducação:

Nesse ano a Chapa coordenada pela professora Elisabeth perdeu pra Chapa que reunia a maioria dos grupos de Oposição, à frente o professor Antonio. Mas a Chapa da professora Elisabeth entrou na justiça impugnando a eleição, alegando dois motivos principais: apoio de aparato partidário do PSTU e um dia muito quente que prejudicou a ida dos aposentados. O juiz, de plantão, julgou procedente e cancelou o primeiro pleito da eleição. Foi realizado novo pleito, o segundo; e a Chapa da Oposição decidiu judicializar a validade do primeiro pleito, e não participar do segundo pleito, o que depois foi avaliado como um erro político que custou a desarticulação dos grupos de oposição. Vale ressaltar que nessa eleição, pela primeira vez, tivemos a presença do professor Moacir Feitosa, o que configurou uma articulação com a Chapa da atual direção. (Professora Regina Sheila Bordalo Martins, entrevista concedida em 16 de maio de 2021)

A participação de professores filiados ao PSTU resultou em apoio político desse que deu à chapa formada por oposições fôlego para a disputa política interna do sindicato, mas a justiça burguesa considerou procedente cancelar o pleito.

Já a presença do professor Moacir Feitosa, que era secretário de Educação do Município, denotou um apoio da Semed à Elisabeth Castelo Branco. Além disso, ele estava se afastando do cargo para concorrer às eleições para vereador. A professora Maria Lindalva Batista, presidenta do Sindeducação e articuladora da chapa de Elisabeth Castelo Branco, logo após a repetição do pleito

eleitoral por ordem da justiça, foi trabalhar no Conselho Municipal de Educação, onde já era conselheira há oito anos, e lá se encontra até a atualidade como representante da Câmara de Vereadores por meio do vereador Astro de Ogum. Assume então o Sindeducação, a professora Elisabeth Castelo Branco.

Em entrevista a professora Elisabeth Castelo Branco, nos revelou sua leitura da importância social, na afirmação de alguns princípios humanísticos, na defesa das reivindicações corporativas e na representatividade política alcançada pela entidade junto à categoria até aquele momento:

[...] o Sindeducação ao longo desses anos, ele foi meramente político até antes de eu assumir existia uma reclamação muito grande da categoria de professores, porque eles acreditavam que o sistema engolia o Sindeducação, e a gente teve que desconstruir isso. Então quando eu assumi a entidade sindical foi uma grande luta de desconstruir a ideia que a categoria tinha do sindicato, de que o sindicato é somente para obedecer ao governo, que o sindicato é um jogo de interesses, que o sindicato é somente para uma luta de interesses individuais; então assim, foi uma grande... ao longo desses 8 anos que eu passei no sindicato, foi uma grande luta para mostrar que nós poderíamos mudar a visão que nós temos do sindicato. Então foi uma luta em prol da preocupação da vida de cada um; nós tentamos mostrar isso para categoria, que o sindicato é uma instituição que se preocupa com o ser, com o ser trabalhador, com o ser humano e com o ser social. (Professora Elisabeth Ribeiro Castelo Branco, entrevista concedida em 15 de março de 2021)

As impressões apontadas pela professora Elisabeth acerca de uma visão estereotipada ou mesmo ingênua do uso da estrutura sindical para “fins políticos”, de fato, pairava entre a categoria, conforme é possível se verificar no depoimento do professor Augusto Cassio:

No caso do Sindeducação é a mesma postura, a gente percebe um posicionamento aguerrido, combativo, mas que não é levado às conquistas; a gente nem sempre consegue... isso é natural também, que nem sempre a gente consiga o resultado positivo, mas a gente percebe que há uma... parece que há sempre alguma negociação, né?! e no sindicato... são pessoas que estão muito ligadas a questão do poder, do personalismo de seguirem carreiras políticas, né?! Então, isso, eu acho que atrapalha um pouco, e a gente vê também que não há um compromisso com a luta dos trabalhadores em relação as decisões e aos gastos do sindicato, então era gasto com muita coisa que poderia ser gasto é... utilizado na própria luta da classe trabalhadora. (Professor Augusto Cássio Viana de Souza, entrevista concedida em 26 de abril de 2021)

Na ótica de muitos ativistas, existe no seio da categoria docente a compreensão de que as lideranças sindicais negociam os seus direitos em causas próprias, além da falta de transparência com a prestação de contas dos recursos financeiros. “Tenho percebido que a falta de transparência de algumas gestões promoveu o afastamento da categoria, da luta”. (Professora Gedinar Alves Cabral, entrevista concedida em 21 de maio de 2021).

A estrutura sindical oficializada pela burguesia por meio do Estado concedeu aos sindicatos uma certa autonomia para a livre organização pelo conjunto da categoria filiada, como podemos ver no Sindeducação, mas essa lógica estruturante dos sindicatos corporativistas evidencia limitações centradas, nos processos que dificultam o avanço da democracia interna, no favorecimento da burocratização, nas dificuldades para a renovação dos quadros dirigentes e, sobretudo, no aparelhamento sindical, como é possível deduzir nas palavras do professor Augusto Cassio, acerca da eleição para o mandato de 2016/2020:

[...] 2016, já é uma eleição que eu participei ativamente, a gente se reunia sempre. O grupo que formou essa chapa, nós tivemos alguns problemas, inclusive na própria formação da chapa porque o companheiro Leonel que tinha feito o convite para participação nessa chapa, ele pretendia ser o cabeça de chapa, mas já era um desejo antigo de algumas companheiras do grupo que fossem escolhidas 2 mulheres; tanto que nestas eleições de 2020, nós conseguimos colocar a Sheila como cabeça de chapa e a Ester como vice, então isso já era um desejo desde 2016, mas o Leonel insistiu em encabeçar a chapa, o que acabou sendo... houve... o grupo cedeu, em nome de manter a unidade, permitiu que ele fosse candidato a presidente... só que foi uma eleição bastante confusa porque eles criaram um regimento eleitoral que previa as chamadas urnas volantes... então a eleição acontecia nas escolas, em inúmeras escolas e, elas ficavam determinado tempo em uma escola, depois eram colocadas dentro de um carro, escolhido logicamente pelo Sindeducação, e levado para um outro ponto de votação, né?! e isso a gente não acompanhava, a gente acompanhava o carro, seguia o carro, mas a gente não sabia o que estava acontecendo dentro do carro, então isso foi um sistema que possibilitou fraudar ne?! enxertar votos, colocar votos dentro das urnas, que provavelmente deve ter acontecido esse tipo de coisa. (Professor Augusto Cássio Viana de Souza, entrevista concedida em 26 de abril de 2021)

A crônica limitação com as perspectivas de formação política, com a consolidação dos princípios da democracia e com a renovação dos quadros políticos sindicais, então, se evidencia quando, no bojo do debate para definição da

chapa, temos, novamente, o professor Leonel Torres se colocou “à disposição” para assumir a presidência da entidade. Vale, ainda, pontuar que, no desenvolvimento da campanha eleitoral, também, entrou em cena a questão de gênero, principalmente, quando houve a defesa para que duas mulheres estivessem nos cargos de presidência e vice-presidência, em disputa com o professor Antonisio Furtado que, desde 2008, pleiteava o principal cargo do sindicato.

Ocorre que os coletivos buscavam a união das oposições, e as propostas caíram com a possibilidade de o professor Leonel abandonar a chapa da oposição, tendo em vista o seu papel histórico e de ser um quadro reconhecidamente importante nas mobilizações e lutas empreendidas pela categoria.

3. Limites na estruturação democrática do Sindeducação

Acerca da estrutura democrática do sindicato, foi possível observar que as eleições para a diretoria ocorreram de forma regular, apesar dos desafios e dificuldades que envolveram os processos eleitorais. A entidade realizou assembleias ordinárias ao longo dos últimos anos e alguns seminários foram realizados por iniciativa do sindicato, mas todos eles tiveram caráter técnico-pedagógico.

Sobre a eleição para representantes de base, a entidade sempre realizou essas escolhas por meio de assembleia para representantes do Conselho Municipal de Educação, assim como para o Conselho Municipal do Fundeb, mas geralmente esses professores nomeados conselheiros, além de não ter formação política permanente, atuavam de forma isolada, sem dar retorno à categoria. A entidade possui ainda em sua estrutura um Conselho Fiscal, que nos últimos anos aprovou todas as contas das gestões passadas. Contudo, a última prestação de contas da gestão 2016/2020, permanece aberta e foi judicializada recentemente. A atual gestão (2020/2024), que já está na direção há quase dois anos, só realizou uma assembleia para prestação de contas até o momento.

Em seu estatuto, disponível em sua página virtual, é possível observar e questionar inúmeros elementos do seu escopo. Conforme o documento, a entidade

[...] é constituída para fins de estudo, capacitação e formação profissionais de professores e especialistas, sem fins lucrativos, com base territorial no Município de São Luís - MA, conforme estabelece a legislação em vigor e, com o intuito de colaboração com os poderes públicos e as demais associações, no sentido de solidariedade social e subordinação aos interesses nacionais, com prazo de duração indeterminada. (Sindeducação, 2004)

O excerto aponta a presença do caráter mutualista da entidade, bem como de cooperação e sujeição ao poder público, embora no art. 2º aponte como finalidade da entidade, “a busca de melhorias nas condições de vida e de trabalho de seus representados, a defesa da independência e autonomia sindical, a luta pela manutenção e pelo aprimoramento das instituições democráticas”.

Outro gargalo para a autonomia e gestão democrática do Sindeducação presente em seu estatuto, por exemplo, está no poder concedido à direção sindical para formação das comissões eleitorais. No entanto, geralmente os presidentes também concorrem nos certames, motivo pelo qual a oposição deslegitima tais comissões eleitorais. Esse debate tem se repetido, continuamente, uma vez que não houve alteração no Estatuto, por mais que os coletivos de oposição tenham tentado colocar esse e outros aspectos como item de pauta das assembleias.

Na eleição para o mandato de 2016/2020, os problemas do pleito vieram mais uma vez à tona. Conforme destacou o professor Cássio, a disputa também foi marcada pela judicialização. Dessa vez a justiça chegou a dar um parecer favorável para anulação das eleições, porém a chapa da professora Elisabeth Castelo Branco conseguiu reverter a decisão judicial.

Ela (a juíza) tomou uma decisão, depois ela se retratou, eu não sei quem foi que conversou com ela, com essa juíza, ela acabou mudando de lado, mudando de opinião, né?! mudando de opinião e mudando de... dando, concedendo a decisão judicial favorável ao grupo que permaneceu, porque fez uma eleição visivelmente fraudada. (Professor Augusto Cássio Viana de Souza, entrevista concedida em 26 de abril de 2021)

O pleito foi coordenado pelo advogado Pedro Duailibe, que conforme o depoimento da professora Regina Sheila Bordalo, sempre atuou de modo autoritário, apresentando o Regimento Eleitoral com regras pouco claras definidas apenas com a participação da Comissão Eleitoral indicada pela direção sindical. Ela fez uma descrição de como ocorreu esse pleito:

A eleição sindical aconteceu com urnas volantes, sendo deslocadas por carros que tinham apenas os representantes dos mesários; os fiscais iam em motos ou carros. As urnas saíram com atrasos, prejudicando a votação no turno matutino, que tinha mais os professores dos anos iniciais. As urnas dos aposentados estavam no sindicato. Na apuração, a chapa 1 ganhou nas urnas dos aposentados e na maioria das urnas dos professores lotados nas escolas. Mas algumas urnas foram impugnadas conforme o interesse da soma de votos. (Professora Regina Sheila Bordalo Martins, entrevista concedida em 16 de maio de 2021)

A professora Regina Sheila Bordalo tem um histórico de luta notável pela educação pública básica, defendendo de modo intransigente uma educação laica, gratuita, de qualidade e socialmente referenciada para todos. Para ela, as urnas impugnadas possivelmente dariam a vitória à chapa de oposição. A professora Maria Dolores Silva em seu depoimento corrobora e aponta:

A gente perdeu por 80 votos, mas nós perdemos, também... tem um outro elemento aqui - nós perdemos porque eles anularam 2 urnas de escolas que votavam, quase que 100% na gente. Então a gente perdeu por uma diferença de 80 votos, que com certeza nós tiraríamos nessas 2 urnas. Então eles anularam os votos dessas urnas - foi a única forma que eles encontraram de ganhar da gente. (Professora Maria Dolores Silva, entrevista concedida em 12 de março de 2021)

Em 2016, além da chapa em que Elisabeth Castelo Branco concorria à eleição e a chapa constituída de parte dos coletivos de oposição, também concorreu um terceiro grupo de professores que teve a professora Cláudia Aquino (filiada ao PC do B) como candidata à presidenta da entidade. A categoria, por outro lado, tem cada vez mais reclamado das ações autoritárias do governo Flávio Dino (PCdoB) que tem o Sinproesemma atrelado ao governo do Estado, embora a professora Cláudia demonstre insatisfação com as ligações entre a entidade e governo.

Na última eleição para o mandato de 2020/2024, a professora Cláudia Aquino se uniu aos coletivos que buscavam a unidade sindical, mas desta vez, o professor Antonisio Furtado, importante quadro da base, reconhecido entre a categoria, de forte atuação nos movimentos de greve, se afastou e organizou uma terceira chapa, na qual concorreu como candidato à presidente. Há poucos dias da eleição, veio à tona sua filiação ao Partido Podemos³, e ao ser questionado pela base o professor chegou a negar sua filiação, mas um documento de registro emitido pelo site do Tribunal Regional Eleitoral circulou nas redes sociais, o que levou o professor a pedir sua desfiliação. A essa altura a chapa construída pelo maior conglomerado de oposições se fortalecia.

Para a construção da chapa veio à tona novamente a pauta de gênero que definiu Regina Sheila Bordalo Martins para presidenta (filiada ao PSOL) e Ester Alves Durans (filiada ao PSTU). O professor Leonel Torres apoiou a união das oposições, mas não aceitou compor nenhuma secretaria.

3. O Podemos é o mesmo partido do prefeito de São Luís, Eduardo Braide, eleito em 2020. Parte da categoria criticava o professor Antonisio Furtado por sua filiação a um partido que historicamente apoia as pautas da direita. Além disso, Eduardo Braide estava à frente nas pesquisas, e o cenário indicava sua vitória. A categoria tinha receio que o Sindeducação exercesse o mesmo papel do Sinproesemma, após ascensão do PCdoB ao governo do estado do Maranhão.

O depoimento da professora Maria Dolores Silva, procurou descrever os impasses desse momento:

[...] em plena pandemia, a gente, nós da oposição lutamos para que essa eleição fosse prorrogada até que se tivesse uma vacina, entretanto, não conseguimos, judicialmente não conseguimos. E aí, fizeram eleição em plena pandemia, centralizado só na sede do sindicato; imaginem mais de 4000 pessoas para votar só num local; absurdo isso, mas são os absurdos que historicamente aconteceram nessas eleições. Como essa direção já tinha também... quem é participava das eleições de 2020? Uma chapa da situação e 2 da oposição - como essa direção estava muito, muito desgastada - nossa categoria vinha de 4 anos sem reajuste e um bocado de perdas, escolas extremamente sucateadas, viemos de um ano de aula remota, sem que os estudantes tivessem as condições mínimas para garantir o mínimo de aprendizagem, sem que os professores tivessem as condições mínimas para garantir aprendizagem; com essa direção... Vale lembrar que na eleição de 2020, que a oposição venceu e levou, porque na de 2012 a oposição venceu e não levou graças a ação judicial, nas eleições de 2020 havia... a oposição apesar de ter 2 chapas, a oposição vencedora ela reuniu um grupo bem maior das demais oposições acerca daquela que fez também uma chapa concorrente e essa unidade é que contribuiu para essa vitória; embora a atual direção tivesse muito fragilizada, mas muito fragilizada mesmo, não tivesse qualquer condição de vencer, entretanto, a unidade da oposição acabou sendo muito importante para essa vitória nas eleições de 2020. (Professora Maria Dolores Silva, entrevista concedida em 12 de março de 2021)

A professora Maria Dolores Silva reconhece que a unidade entre as oposições foi decisiva para garantir a vitória da maior chapa de oposição sindical já organizada na história da entidade. No seu depoimento ela critica as manobras evidenciadas em todos esses pleitos eleitorais e o uso do estatuto para a manutenção dos presidentes, visto que esse documento centraliza tudo na figura desse sujeito, estabelecendo uma relação totalmente verticalizada. Ela também destaca que

[...] outra coisa que é comum é que as eleições sindicais estão sempre coincidindo com as eleições municipais e a chapa da situação sempre se apoia em figuras politicamente ascendente no município ou aquelas que em geral ganham a eleição municipal, como foi o caso de 2020, quando o grupo de Elisabeth que era a direção da situação, se apoiou em Braide que foi eleito para o governo municipal, então mostrando qual é o caráter ainda

desse sindicato, né?! Geralmente são partidos de direita ou extrema-direita; o partido por exemplo, que ganhou a eleição municipal, e destaco aqui também que a Elisabeth que estava na chapa da situação, a professora Elisabeth era a candidata a vereadora pelo PMN partido da base do atual prefeito e da base do governo Bolsonaro. (Professora Maria Dolores Silva, entrevista concedida em 12 de março de 2021)

Outra observação que pode ser feita das eleições, além das vinculações entre a eleição sindical e as eleições para prefeito de São Luís, foi o apoio dos professores aposentados conquistados pelas últimas presidentas. As urnas destinadas aos aposentados sempre garantiam um número expressivo de votos para a chapa da situação. Segundo a professora Dolores, havia uma preocupação com relação a essa importante fração da categoria, mas na última eleição foi observada uma guinada na participação dos aposentados com votos destinados à chapa que reuniu a maioria das oposições.

Atualmente, a professora Maria Dolores Silva é secretária de Aposentados do Sindeducação, e assevera que

[...] na verdade a relação desse sindicato com os aposentados era uma relação ainda naquele nível patrimonialista né?! Onde a amizade está acima das relações políticas, então o privado acima do público, era isso que se dava nesse sindicato historicamente, e felizmente a gente conseguiu romper com isso na última eleição de 2020. (Professora Maria Dolores Silva, entrevista concedida em 12 de março de 2021)

Foi, então, em 24 de novembro de 2020, que as eleições para o quadriênio de 2020/2024 ocorreram na sede do Sindeducação, com a participação de três chapas: 1- Independência, compromisso e atuação (chapa da situação); 2- Da unidade vai nascer a novidade (chapa das oposições); 3- Resistência, autonomia e luta (chapa organizada pelo professor Antonisio Furtado).

A disputa foi acirrada e, mais uma vez, a chapa 1 da professora Elisabeth Castelo Branco entrou com recurso junto à comissão eleitoral solicitando impugnação da chapa vencedora, sob acusação de compra de votos, abuso do poder econômico e excesso de Centrais Sindicais apoiadoras. Mas a chapa 2, após uma longa espera, recebeu a notícia da comissão eleitoral que julgou improcedente o recurso da chapa 1, confirmando a vitória da chapa Da Unidade vai Nascer a Novidade, que se comprometeu a construir uma entidade democrática, transparente, classista e, sobretudo, a unidade da categoria.

No cotidiano do movimento sindical docente maranhense localizamos o conjunto de pessoas que impulsionam suas ações e atividades políticas im-

buídos de concepções do corporativismo, transformando reivindicações de caráter tático ou de interesse imediato da categoria, que são válidas e corretas, numa determinada conjuntura, num fim em si, com isso desconsideram as questões de ordem estratégica e de princípios e sacrificam a mobilização independente da categoria, interrompendo seu ímpeto de mobilização, arrefecendo suas lutas, minimizando seus objetivos e afixando acordos espúrios com os setores governistas que atuam no interior do Estado burguês.

As organizações e as lutas sindicais, em geral, são povoadas de contradições que se verificam quando as táticas são transformadas em estratégia, no instante em que os interesses particulares ou pessoais se sobrepõem aos interesses de categorias inteiras. Mas, também, se opera o processo de burocratização destes organismos e dos seus dirigentes, trazendo consequências trágicas do conjunto das categorias representadas e a desconfiança sobre a importância dos sindicatos e dos seus dirigentes no processo da luta cotidiana para levar adiante e conquistar suas reivindicações atuais e históricas.

No caso do Sindicato dos Profissionais do Magistério do Ensino Público de São Luís (Sindeducação), no período histórico analisado, as problemáticas levantadas pelo processo de burocratização dos seus dirigentes, não nos permite dizer que esta importante e decisiva entidade construída pelos trabalhadores da educação foi tomada de forma irremediável por aqueles que comungam dos interesses patronais.

O Sindeducação mantém uma significativa base social e os profissionais do magistério do ensino público de São Luís (MA) não perderam o controle do sindicato, porém, as contradições assentadas na dicotomia entre as vantagens pessoais dos seus dirigentes e aqueles que representam os interesses imediatos históricos da categoria precisam ser necessariamente superados.

Nesse aspecto, levando-se em conta o conjunto mais geral dos conteúdos apresentados pelos entrevistados, podemos dizer que toda uma reflexão do trabalho político e educativo de sua vanguarda é um imperativo para que os trabalhadores exerçam o controle democrático sobre as suas instituições de poder e a democracia sindical possa vicejar e avançar permanentemente.

Considerações finais

O passado e o presente, mecânica e formalmente, separados não podem dar as respostas que precisamos para compreensão dos percalços e vicissitudes que expressam na concretude da cotidianidade social, em verdade, precisam estar articulados, ligados pelo fio condutor dos processos históricos e da cons-

ciência histórica que nos movimentam e nos impulsionam em direção de um mundo justo e socialmente melhor!

Assim, os problemas que, atualmente, o movimento sindical docente vivencia não podem se constituir em argumentos fatalistas para resignação ou desistência da luta em defesa da importância da educação pública, gratuita e laica para o conjunto da população brasileira.

Ao contrário, precisam dar o ânimo para reafirmar os valores que fundamentaram os princípios de solidariedade humana e que fazem parte da natureza do movimento sindical, buscando sempre justiça social, a liberdade, a tolerância e a emancipação do ser social, que devem configurar a ação dos docentes, comprometidos com a edificação de uma sociedade radicalmente democrática e capaz de operar a distribuição da riqueza socialmente produzida.

No que diz respeito ao estudo que realizamos, entre as contradições expressas temos, num cenário de crescimento significativo de filiação por parte dos professores à entidade, sobretudo, quando o Sindeducação recebe a carta sindical, a incapacidade de a sua vanguarda compreender a importância de se avançar na democracia sindical, defendendo e incrementando mecanismos efetivos de ampliação da participação da base nos fóruns decisórios do sindicato e a ausência de propostas para efetivação do critério da proporcionalidade para a composição da direção da entidade.

Ainda mais, porque, naquele momento, a entidade tinha uma arrecadação em torno de 16 mil reais, atualmente, o valor gira em torno de 150 mil reais, representando a segunda maior entidade de representação de professores da educação básica no Maranhão. São mais de 4.300 filiados, e o número de filiações têm aumentado com o resultado do último pleito eleitoral. Logo, a mais ampla democratização de todas as instâncias sindicais seria um importante e objetivo fator no avanço e na consolidação de uma política de unidade classista da categoria docente ludovicense.

Mas, ao contrário disto, as políticas sem base classista, as divisões na base, o personalismo, as disputas partidárias no interior do movimento, as concorrências intersindicais, nem sempre capazes de produzir pontos programáticos de intervenção unitária, representam os principais problemas na trajetória organizativa do Sindeducação.

Apesar das muitas tentativas, não houve uma unificação das oposições, mas espera-se que a chapa eleita, constituída de diversos coletivos, consiga estabelecer objetivos comuns mediados por práticas pedagógicas e políticas, de modo que fortaleça a entidade e garanta a formação política dos professores da rede pública de São Luís.

O desconhecimento do passado compromete as ações necessárias no presente. O sindicato através da nova diretoria tem um compromisso com essa trajetória histórica, com a categoria e com o conjunto da classe trabalhadora, permitindo passos importantes na luta mais ampla contra o capital.

A despeito das ofensivas do sistema capitalista ao movimento sindical e das táticas de fragmentação dos sindicatos para atenuar a sua força, eles permanecem a ser imperiosos na defesa do estabelecimento de condições dignas de vida e de trabalho, assumindo responsabilidades na afirmação da liberdade e da democracia e, no caso do sindicalismo docente, não apenas procurando defender as reivindicações corporativas dos professores, mas, sobretudo, lutando em defesa da educação pública, gratuita, laica e de qualidade socialmente referenciada como um inalienável direito do exercício da cidadania brasileira.

Referências

APEMM. Associação de Professores do Ensino Médio do Município de São Luís. **Ata da Assembleia Geral**. São Luís: 15 de agosto de 1972.

APEMM. Associação de Professores do Ensino Médio do Município de São Luís. **Ata da Assembleia Geral**. São Luís: 2 de abril de 1973.

BLOCH, Marc. A história, os homens e o tempo. *In*: BLOCH, Marc. **Apologia da História ou O ofício do Historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001, p. 51-68.

BRANCO, Elisabeth Ribeiro Castelo. Entrevista à autoria. São Luís, 15 de março de 2021.

BRASIL. **Lei Federal n. 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: <https://bit.ly/3u596TS>. Acesso em: 2 fev. 2021.

BRASIL. **Lei Federal nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Disponível em: <https://bit.ly/2KSIAU8>. Acesso em: 2 fev. 2021.

CABRAL, Gedinar Alves. Entrevista concedida à autoria. São Luís, 21 de maio 2021.

FERREIRA JR., Amarílio; BITTAR, Marisa. Educação e ideologia tecnocrática na ditadura militar. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 28, n. 76, p. 333-355, 2008. Disponível em: <https://bit.ly/3Su7CN2>. Acesso em: 14 fev. 2021.

FERREIRA, Marieta de Moraes. História do tempo presente: desafios. **Cultura Vozes**, Petrópolis, v. 94, n. 3, p. 111-124, 2000.

FERREIRA, Marieta de Moraes. Notas iniciais sobre a história do tempo presente e a historiografia no Brasil. **Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 10, n. 23, p. 80-108, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/47jPW1c>. Acesso em: 14 fev. 2021.

MARTINS, Regina Sheila Bordalo. Entrevista concedida à autoria. São Luís, 16 de maio de 2021.

SAVIANI, Dermeval. O Legado Educacional do Regime Militar. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 28, n. 76, p. 291-312, 2008. Disponível em: <https://bit.ly/40uoYLF>. Acesso em: 27 maio 2021.

SILVA, Maria Dolores. Entrevista concedida à autoria. São Luís, 12 de março de 2021.

SINDEDUCAÇÃO. **Estatuto do Sindicato dos Profissionais do Magistério do Ensino Público Municipal de São Luís – SINDEDUCAÇÃO/SL**. São Luís (MA), 15 de abril de 2004. Disponível em: <https://bit.ly/3QpqOsR>. Acesso em: 14 out. 2021.

SOUZA, Augusto Cássio Viana de. Entrevista concedida à autoria. São Luís, 26 de abril de 2021.

TORRES, Leonel. Entrevista concedida à autoria. São Luís, 7 de abril de 2021.

CAPÍTULO 13

ESTUDOS PRELIMINARES SOBRE A FUNDAÇÃO DA ASSOCIAÇÃO DOS DOCENTES DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (ADUNB) – (1978-1982)

Thabata Maier
Carlos Bauer

Introdução

No presente capítulo trazemos alguns aspectos que envolveram o projeto de construção da Universidade de Brasília (UnB), os reflexos de sua importância na história da educação brasileira, a forma pela qual os seus professores e alunos procuraram resistir às ofensivas do regime ditatorial instalado pela força em 1964 e os seus reflexos e desdobramentos na criação da Associação dos Docentes da Universidade de Brasília (ADUnB).

As repercussões históricas, políticas e sociais do regime ditatorial que se instalou no Brasil, entre os anos de 1964 a 1985, nos exigem a adoção de uma perspectiva crítica e o compromisso com a produção de subsídios que colaborem com a construção de uma história da educação capaz de estimular o senso de responsabilidade política e social, a consolidação e o avanço da cidadania no país.

Naquela quadra da história, a luta de classes que se produzia no Brasil se expressava, por um lado, no controle tirânico das instituições do Estado pela burguesia, na voracidade pela obtenção dos lucros, no incremento de políticas de arrocho salarial, lançando mão do desemprego, do descontrole inflacionário e, por outro lado, numa miríade de movimentos e lutas sociais que incorporavam as reivindicações de camponeses pela reforma agrária, moradores das periferias das grandes cidades em defesa da reforma urbana, daqueles que se batia por uma reforma educacional capaz de erradicar o analfabetismo e ampliar o número de jovens nas universidades, que se pautavam por melhores salários e condições de trabalho, exigiam o controle do capital estrangeiro e clamavam em defesa da soberania e da ciência nacional, demandas essas que envolviam de forma significativa e militante os diferentes segmentos da comunidade acadêmica da UnB.

Também é preciso reconhecer que, pelo menos até aquele momento histórico, no Brasil não houve a vigência de governos socialdemocratas, com a perspectiva de integrarem os representantes da classe trabalhadora no capital,

garantindo-lhes o pleno exercício da cidadania política, econômica e social por intermédio de um Estado de bem-estar social que pudessem absorver e tornar extemporâneos os conflitos de classe e a crônica miséria reinantes no país.

Essa constatação haveria de envolver muitos daqueles que se dedicaram ao projeto de criação da UnB, como um modelo de universidade pública comprometida e engajada nas transformações sociais mais profundas e necessárias ao desenvolvimento nacional.

O golpe de Estado de 1964 foi um episódio marcante e se inscreveu de forma trágica para a história do Brasil. O seu arcabouço conspirativo se processou como o resultado de uma aliança política entre os militares de alta patente das Forças Armadas, civis conservadores, instituições religiosas, frações da burguesia nacional, corporações multinacionais e governos estrangeiros, na qual os oficiais do Exército Humberto de Alencar Castello Branco, Artur da Costa e Silva, Emílio Garrastazu Médici, Ernesto Beckmann Geisel e João Baptista de Oliveira Figueiredo assumiram o papel de generais presidentes do regime ditatorial que se instalou no país por mais de vinte anos.

A sustentação do regime ditatorial se deu pela adoção de planos econômicos e financeiros mirabolantes que favoreceram a concentração da renda nacional, de medidas repressivas, perseguição dos opositores, mediante atos complementares e institucionais, leis de segurança nacional e decretos arbitrários e cerceadores das liberdades civis.

Imediatamente após a instauração da ditadura civil-militar em 1964, o autoproclamado comando militar instituiu a “operação limpeza” caracterizada por uma perseguição a lideranças de movimentos sociais, com o intuito de inviabilizar qualquer tentativa de resistência, intervindo em sindicatos, determinando aposentadorias forçadas, a demissão de funcionários públicos, impondo o exílio e a prisão dos opositores por intermédio Ato institucional nº 01 (AI-1), expedido em 9 de abril de 1964.

Esta repressão estatal se expandiu para o cotidiano das universidades brasileiras, não sendo algo diferente para a comunidade acadêmica que atuava na Universidade de Brasília, devido aos seus compromissos políticos e éticos da comunidade acadêmica com o bem estar do conjunto da sociedade, razão pela qual os campi universitários foram os primeiros locais a serem ocupados por tropas militares.

[...] não apenas como vítima da tortura, assassinato e desencaminhamento profissional de seus jovens estudantes, em particular os que optaram pela via armada para o combate à ditadura – como pela demissão, expulsão e perseguição de professores, pesquisadores e outros profissionais das Universidades e Instituições de Pesquisa. (Silva, 2014, p. 63)

Não foi por acaso, que diante da proximidade do campus da Universidade de Brasília ao Palácio do Planalto e da Esplanada dos ministérios, com destaque aos prédios do exército, marinha, aeronáutica e forças armadas, culminou com a sua invasão ao campus logo nos primeiros meses que a ditadura militar foi instaurada no Brasil.

No ano seguinte, a UnB foi palco da história trágica de resistência dos alunos e professores após a demissão de 200 docentes, ocasionando a uma nova invasão ao campus em 1967, resultando em um representante militar para o vice-reitor da UnB José Carlos de Almeida Azevedo.

A proposta de criação da Universidade de Brasília aconteceu concomitante com a construção da nova capital brasileira, fundamentada num projeto de desenvolvimento nacional, na preocupação com a incorporação das massas populares na vida política, econômica e cultural, ideário que não satisfazia os interesses da classe dominante de integração subordinada aos cânones do capitalismo mundial, objetivando sua reação golpista que haveria de produzir a deposição do presidente João Goulart.



Figura 1. Autoridades compondo a mesa de inauguração da Universidade de Brasília. Darcy Ribeiro, em pé, discursando, segurando o microfone

Fonte: <https://bit.ly/42gsALE>. Acesso em: 12 jun. 2023.

A UnB foi inaugurada em 21 de abril de 1962, dois anos após a fundação de Brasília. Partindo de uma visão humanista e comprometida com a excelência acadêmica, científica e tecnológica, formando cidadãos conscientes

do seu papel transformador na sociedade, respeitando a ética e a valorização de identidades e culturas com responsabilidade social, Darcy Ribeiro, juntamente com outros intelectuais e políticos como o educador Anísio Teixeira e o arquiteto Oscar Niemeyer idealizaram a construção da UnB que teve que enfrentar os desafios de manterem vivos os princípios de construir uma universidade comprometida com a liberdade de pensamento, a valorização do patrimônio público e a construção da soberania nacional sob uma ditadura.

Conforme Darcy afirma em seu livro *UnB: invenção e descaminho*:

A UnB foi organizada como uma Fundação, a fim de libertá-la da opressão que o burocratismo ministerial exerce sobre as universidades federais. Ela deveria reger a si própria, livre e responsavelmente, não como uma empresa, mas como um serviço público e autônomo. (Ribeiro, 1978, p. 125)

O regime que se consagrou foi o de se estabelecer uma fundação. Desta forma, se deu a criação e a institucionalização da Fundação Universidade de Brasília (FUB) pela Lei 3.998, de 15 de dezembro de 1961, pelo então presidente da república João Belchior Marques Goulart, tendo sido inaugurada apenas em 21 de abril de 1962.

Esta fundação teria como desígnio, de acordo com o artigo 2º dos seus estatutos, se constituírem como uma entidade autônoma e “adquirirá personalidade jurídica a partir da inscrição, no Registro Civil das Pessoas Jurídicas, do seu ato constitutivo, com o qual serão apresentados os Estatutos e o decreto que os aprovar” (Brasil, 1961).

A instituição da Fundação Universidade de Brasília (FUB) se consagrou pela Lei 3.998¹ de 15 de dezembro de 1961, por intermédio da ação do, então, presidente da república João Goulart, mas, tendo sido inaugurada apenas em 21 de abril de 1962.

A fundação teria como pressuposto, nos termos do art. 2º,

[...] será uma entidade autônoma e adquirirá personalidade jurídica a partir da inscrição, no Registro Civil das Pessoas Jurídicas, do seu ato constitutivo, com o qual serão apresentados os Estatutos e o decreto que os aprovar, destacado em seu art. 10º, que a Universidade de Brasília empenhar-se-á no estudo dos problemas relacionados com o desenvolvimento econômico

1. Brasil. *Lei nº 3.998, de 15 de dezembro de 1961*. Autoriza o Poder Executivo a instituir a Fundação Universidade de Brasília, e dá outras providências. Brasília. Disponível em: <https://bit.ly/3u0XOQx>. Acesso em: 29 mar. 2023.

co, social e cultural do País e, na medida de sua possibilidade na colaboração às entidades públicas e privadas que o solicitarem. (Brasil, 1961)

Geralda Dias Aparecida detalhou, em *Carta: falas, reflexões, memórias* (1991, p. 39), suas impressões sobre a inauguração da UnB e as batalhas que a instituição viria enfrentar ao longo dos anos:

Em 21 de abril de 1962, inaugurava-se a Universidade com algumas instalações provisórias e outras poucas definitivas. A homenagem, nesse dia, coube aos ‘Dois Candangos’, operários que morreram soterrados na construção do auditório que levou esta denominação. Justamente ali era celebrado o ato fundacional do que poderia vir a ser apenas uma utopia ou a instituição real que refletia os desejos de transformar o ensino no País. Até esse 21 de abril, algumas batalhas foram travadas, através de negociações e convencimento, para quebrar a resistência daqueles que não aceitavam o projeto anunciado. A instalação de uma universidade em Brasília não constituía apenas um problema de ordem prática, mas suscitava a dúvida entre alguns intelectuais e políticos, incrédulos, com a idéia de que uma cidade sem tradição não poderia abrigar com eficiência uma instituição daquele porte ou, simplesmente, viria alterar a ordem da nova cidade.

A Universidade de Brasília desempenha um papel crucial no contexto educacional do Brasil. Sua contribuição vai além da formação de profissionais altamente qualificados; ela também se estende à geração de conhecimento, à promoção da diversidade e à busca por soluções para desafios sociais e científicos. A estrutura acadêmica diversificada permanece comprometida em atender às crescentes demandas da sociedade, fornecendo uma educação abrangente e relevante. Seu impacto positivo é evidente em suas realizações e na influência duradoura que exerce tanto no Brasil quanto internacionalmente.

1. A ditadura civil-militar e as invasões a UnB

Ocorreram quatro invasões a Universidade de Brasília decorrentes do período militar ocorridas em 1964, 1965, 1968 e 1977, estas invasões tiveram um grande impacto no corpo docente, discente e na estrutura da universidade. De acordo com Camargo (2022, p. 105), no decorrer das invasões a universidade foi esvaziada, o clima era de insegurança e perseguição. Interventores assumiram como reitores e cogitou-se até fechá-la devido à crise desencadeada pela demissão de grande parte do corpo docente e da invasão de 1968. Diante de todas essas ameaças, os estudantes não arrefeceram, resistiram e mesmo com o seu projeto original se reconfigurando, a universidade permaneceu.

A primeira invasão a UnB aconteceu em 9 de abril de 1964, nove dias após o golpe civil- militar e ficou conhecida como “O dia da Vergonha”, na expressão utilizada por Darcy Ribeiro (1978). Os militares chegaram ao campus em 14 ônibus, onde invadiram salas de aulas, revistaram estudantes a procura de material subversivo e armas, e a busca de 12 professores que deveriam ser presos e interrogados, como nenhum material foi encontrado invadiram a reitora e biblioteca da UnB na qual permaneceu fechada por duas semanas.

O reitor Anísio Teixeira foi destituído, demitido do cargo e ocorreu, também, a destituição do Conselho Diretor da Fundação Universidade de Brasília. O professor Zeferino Vaz foi nomeado logo após como reitor. Este foi o início de um período de constantes intervenções e perseguições pela ditadura militar que considerava a UnB como “antro de comunistas”, mesmo o campus não apresentando nenhuma anormalidade.

A segunda invasão ocorreu em 8 de setembro de 1965 que culminou em uma greve de 24 horas dos professores, tendo resposta a demissão dos professores Ermani Maria de Fiori, Edna Soter de Oliveira e Roberto Décio de Las Casas², efetivando um clima de apreensão por parte de outros docentes que temiam ser demitidos. As tropas invadiram o campus em 11 de setembro e cercaram as entradas, impedindo os alunos e docentes de adentrarem a UnB e agrupamento de pessoas.



Figura 2. Militares invadindo o campus da UnB em 1965 – Fotos de Osvaldo José dos Santos

Fonte: <https://bit.ly/3x08As6>. Acesso em: 23 set. 2023.

Após uma semana o reitor Zeferino demitiu quinze docentes com a justificativa como medida disciplinar. Este comedito ocasionou uma reação de demissão em massa de 223 docentes.

2. Disponível em: <https://bit.ly/40zHN0g>. Acesso em: 29 mar. 2023.

Chegara o momento em que devíamos escolher com lucidez entre somente duas alternativas: aceitar as interferências externas ou recusá-las. Mas o único meio de recusá-las seria partir da universidade, não havia outro. Mesmo que quiséssemos, com cinismo, deixar de lado a moral e a dignidade, seria ilusório pensar que a aceitação de expulsões arbitrárias poderia contribuir para eliminar as tensões e restabelecer as condições normais da vida universitária. A experiência, em todos os lugares do mundo, mostra que não é assim que tais situações são resolvidas. Pessoas que exercem arbitrariedades, protegidas pelo poder, continuam a exercê-las cada vez mais, até serem excluídas de suas funções devido a injunções políticas fortes. (Salmeron, 2012, p. 244)

Como resultado da intolerância num ambiente onde a tolerância deveria ser cultivada, o corpo docente reagiu a esta violência com a demissão voluntária de 223 dos 305 professores da Universidade. A divulgação da demissão coletiva dos docentes da Universidade de Brasília foi publicada no dia 19 de outubro de 1965 no *Correio Braziliense*.

Na reportagem, abaixo reproduzida, fica explícito que o reitor Laerte Ramos configura este ato como indisciplina e preconiza a retomada de uma pretenso normalidade da instituição de ensino.



Figura 3. Reprodução: *Correio Braziliense*, p. 1, 19/10/1965

Fonte: <https://x.gd/0IwuT>. Acesso em: 16 jul. 2023.

A terceira invasão foi a mais violenta e ocorreu em 1968, concomitantemente, as mobilizações estudantis espalhadas por várias partes do Brasil que resistiam contra a ditadura militar, com o assassinato do estudante Edson Luís de Lima Souto no restaurante estudantil Calabouço, no Rio de Janeiro, os estudantes tomaram a frente da luta contra o regime militar.

Na UnB mais de 3 mil alunos se reuniram na praça localizada entre a Faculdade de Educação e a quadra de basquete, sendo o estímulo para decretarem a prisão de sete universitários. Com este decreto, houve a invasão dos polícias Civil, Militar, Política e do Exército e operaram sem quaisquer mediações jurídicas ou mandatos de prisão à detenção de mais de 500 pessoas, entre alunos, docentes e parlamentares, totalizando 60 foram presas e um estudante morreu baleado na cabeça.

Desde a perpetração do golpe de Estado, as invasões a UnB foram cada vez mais violentas, particularmente, a partir do ano de 1968 quando a invasão policial passou a ser mais frequente. A invasão militar não foi um desvio ou uma ação excessiva de algum soldado que decidiu agir por conta própria, mas, sim, uma operação planejada e calculada. No contexto da repressiva ditadura ao longo de 1968, marcada por mobilizações estudantis pela qualidade da educação e pela democracia – e que culminará com a edição do AI-5, em 13 de dezembro do mesmo ano.



Figura 4. Invasão da UnB em 1968, considerada a mais violenta

Fonte: Cedoc/UnB.

Em consequência das inúmeras invasões que se registraram ao campus, o modelo acadêmico projetado por Darcy Ribeiro de uma universidade autônoma academicamente, foi modificado de forma que os golpistas “pudessem disciplinar e controlar sua aplicação, em consonância ao projeto político levado a cabo pelo regime militar!” (Ribeiro, 1991, p. 39).

A quarta invasão ocorreu em 6 de junho de 1977, com as tropas militares novamente tomando de assalto o campus, prendendo de forma indiscriminada os estudantes e intimidando os docentes e funcionários.

Naquele perturbador instante histórico educacional, o reitor da Universidade de Brasília (UnB) era José Carlos Azevedo, conhecido como capitão de mar e guerra, adepto da sanha golpista e feito reitor da UnB pelas forças armadas. As funções deste interventor estavam pautadas Ato da Reitoria n. 1.047/68: “orientar, coordenar e controlar as atividades de ensino, pesquisa e extensão de todas as unidades universitárias”.

A área de segurança não admitia perder o controle da UnB e fazia de tudo para garantir sua predominância na Instituição. Este poder se esvaziaria, caso a UnB efetivamente funcionasse de maneira autônoma como determinava a lei e se, no caso concreto, o vice-reitor, oriundo da Marinha, passasse a ter sua ação limitada a atos burocráticos, sem maiores poderes no domínio das finanças, ou em questões de substância. (Dias, 2013, p. 111)

Diante da recorrência das invasões, o clima na UnB era de insegurança, de incerteza e de perseguição, inclusive, algumas vezes amedrontadas ecoaram cogitando o fechamento da universidade diante de seu esvaziamento devido ao expressivo número de professores e funcionários que pediram demissão, ao afastamento compulsório de parte significativa do corpo docente e pelo temor que as invasões causavam, mas, houve aqueles que resistiram e a permaneceram lutando em defesa do projeto inicial e procurando impedir que fosse *desconfigurado* diante das vertiginosas e cruéis mudanças que os representantes da ditadura procuram impor aos seus designios.

2. Da invasão de 1977 ao início da organização da ADUnB

Durante o ano de 1977, já imposto na reitoria da UnB, José Carlos Azevedo suspendeu 16 alunos identificados como líderes da manifestação que foi chamada pelo movimento estudantil nacional conclamando a realização

do Dia Nacional de luta e motivando os estudantes a entrarem em greve por tempo indeterminado, reivindicando a anulação das suspensões.

Este ato gerou tensões ao campus, no qual se registrou a ostensiva presença de militares, inclusive, agindo à margem da lei vigente, pois, se encontravam à paisana, infiltrados entre os membros da comunidade acadêmica, se falar das viaturas de oficiais e dos camburões por todas as dependências dos campi da UnB.



Figura 5. Invasão Policial da UnB em 1977

Fonte: Arquivo Central/UnB.

É neste cenário político que os docentes iniciaram sua caminhada organizativa e inscreveram na história da educação, os primeiros indícios de que não iriam mais aceitar as intimidações, não permaneceriam passivos diante destes ataques e do contumaz comportamento repressivo emanados das autoridades que haviam tomado de assalto o Estado brasileiro.

Por aqueles dias, os chamados novos regimentos da UnB não favoreciam os docentes em relação ao incremento dos contratos precários de trabalho e de pesquisas. Por conta disso, lançaram mão de um dos únicos instrumentos que poderiam dispor para demonstrar o descontentamento com os rumos que a universidade vinha tomando: assembleias e abaixo-assinados realizaram em 2 de junho de 1977, a primeira reunião de professores para mediar à crise entre estudante e a reitoria da UnB, e decidiram por uma assembleia no mesmo dia com o comparecimento de 100 professores no anfiteatro 9.

Estas assembleias enfrentavam as consignas dos militares a paisana, se validando na Lei 4.464,³ de 9 de novembro de 1964, e Decreto 1.872,⁴ art. 46, item XIII do Estatuto da universidade.

Uma segunda assembleia foi marcada para o dia seguinte, visando uma maior representatividade de professores, no qual compareceram cerca de 150 docentes que aguardavam apreensivos o reitor da UnB José Carlos Azevedo.

Ao chegar ao chegar ao auditório, lhe foi oferecida a palavra, em seu discurso ponderou, longamente, sobre as conquistas acadêmicas e administrativas da UnB, mas, obviamente, sem escutar os professores, os estudantes e os funcionários em suas reivindicações.

O estatuto e regimento da UnB previam um conselho universitário, que foi convocado neste mesmo ano para mediar à crise entre os docentes e demais segmentos da comunidade acadêmica, políticos do Movimento Democrático Brasileiro (MDB), do Ministério da Educação e da Cultura (MEC) e dos estudantes, se configurando como espaço de resistência para o grupo de docentes que já estavam se mobilizando em assembleias e abaixo-assinados ao caos político que a UnB estava enfrentando.

O estatuto e o regimento geral da UnB previam um conselho presidido pelo reitor, e composto pelo vice-reitor, pelos cinco deanos, pelos nove diretores de institutos e faculdades, por representantes de congregações de carreira, por um representante dos órgãos suplementares, por dois representantes da comunidade, por um representante da associação dos ex-alunos (ainda não constituída), e por representação de quatro alunos integrantes do Conselho de Ensino e Pesquisa e do Conselho de Administração. (Ramos, 2021, p. 23)

Os docentes tentaram de todos os meios legais para impedir uma invasão militar ao campus, contudo em 6 de junho os militares tomaram o campus prendendo alunos, intimidando professores e funcionários, sendo tal ação prolongada por todo o semestre daquele ano.

Em face do cenário de crescimento da mobilização que foi se constituindo, no dia 31 de julho de 1977, os professores convocaram para uma assembleia por meio de jornais, para discutir pela primeira vez a criação de uma associação. A convocação dos docentes foi vinculada pelo *Jornal do Brasil*, em sua edição 114, e se intitulava: “Professores da UnB tentam

3. Lei 4.464. Dispõe sobre os Órgãos de representações de estudantes. Disponível em: <https://bit.ly/4b9Mu5A>. Acesso em: 20 jul. 2023.

4. Disponível em: <https://bit.ly/3vPoPHy>. Acesso em: 20 jul. 2023.

resolver crise em reunião”⁵ que tinha especificações do local e horário para esta convocação dos docentes.

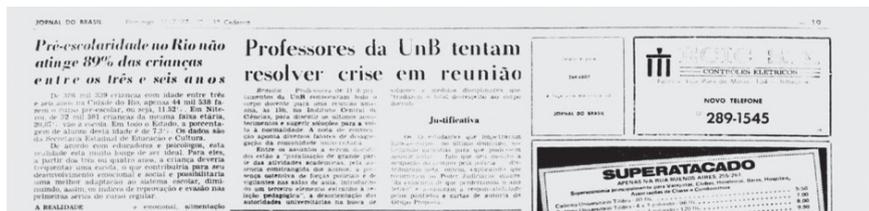


Figura 6. Reprodução *Jornal do Brasil*, p. 19, 31/7/1977

Fonte: <https://x.gd/IhDkD>. Acesso em: 19 mar. 2023.

Essa aglomeração foi realizada com duração de três horas, com participação de 150 docentes, na qual aprovaram a ideia da criação de uma associação. Essa mobilização associativista foi noticiada, no dia 2 de agosto de 1977, no *Correio Braziliense* e no *Jornal do Brasil*.

Mais do que a importância dos registros dos primeiros passos da caminhada organizativa dos docentes da UnB, durante todo o mês de agosto estas assembleias foram assunto dos jornais locais de Brasília, trazendo para o debate público os descabros que estavam em curso na instituição, em matérias que destacavam:

“Professor condena os que se ocultavam na provocação anônima”⁶ em que o professor Edson Nery da Fonseca criticava os docentes que não participaram da assembleia e os que tumultuaram, enfatizando a importância da criação da associação, além de informações sobre a assembleia realizada, destacando uma declaração de princípios na qual os artífices da ADUnB expunham os motivos que os levaram a criação desta associação.

No *Jornal do Brasil* do mesmo dia se destacou que a “Situação acadêmica da UnB é debatida durante três horas por 150 professores”⁷ com uma série de informações sobre a assembleia realizada no anfiteatro da UnB, além da divulgação da passeata realizada por docentes e alunos no Minhocão.

5. Professores da UnB tentam resolver crise em reunião. *Jornal do Brasil*, n. 114, p. 19, 31 jul. 1977. Disponível em: <https://bit.ly/3SvZVGd>. Acesso em: 19 mar. 2023.

6. Professor condena os que se ocultam na provocação anônima. *Correio Braziliense*, n. 5306, p. 8, 2 ago. 1977. Disponível em: <https://bit.ly/3FMbz8v>. Acesso em: 19 mar. 2023.

7. Situação acadêmica da UnB é debatida durante três horas por 150 professores. *Jornal do Brasil*, n. 116, p. 22, 2 ago. 1977. Disponível em: <https://bit.ly/3QPxFnFO>. Acesso em: 19 mar. 2023.



Figura 8. Reprodução *Jornal do Brasil*, p. 22, 2/8/1977

Disponível em: <https://x.gd/GnqXA>. Acesso em: 19 mar. 2023.

3. O nascimento da ADUnB: uma história de lutas

As articulações sobre a implantação da associação foram suspensas por um curto período, grupos menores se reuniram no segundo semestre do fatídico ano de 1977, tendo como pauta principal a criação da associação. A crise estudantil permaneceu e permaneceu viva na memória daqueles estudantes, pois foram eles que facilitaram a criação da ADUnB.

As ações coletivas dos docentes se destacam na história da educação brasileira, principalmente, na construção dos sindicatos e das associações representativas dos seus interesses em todas as regiões e níveis de ensino existem no país. Tais instituições podem ser consideradas uma forma de resistência, defesa e participação social, surgindo mediante progressos históricos que precisam ser pesquisados e analisados do ponto de vista da sociedade.

[...] a compreensão do sindicalismo docente como movimento implícito a abertura de inúmeras questões de pesquisa que se desdobram para além dos limites da instituição e da categoria. (Dal Rosso, 2011, p. 19)

Na história da educação brasileira, incontáveis professores se destacam na luta pela educação pública gratuita e de qualidade, procurando estabelecer condições pela universalização do seu acesso como parte inalienável do exercício da plena cidadania em nosso país. A atuação desses profissionais em atividades que buscam cada vez mais aprimorar o desenvolvimento do sistema educacional é extremamente importante para sustentar a relevância social e o compromisso das universidades com a construção da soberania nacional.

No período da ditadura que foi estabelecida a partir do golpe civil-militar de 1964, a luta dos professores foi por meio da resistência ao regime instaurado, sendo um período difícil e sombrio para o magistério. Somente na década de 1970 que as associações de professores universitários tiveram mudanças no nível de representatividade tendo como base um sindicalismo reivindicativo se manifestando através de greves. Antes disso, estas associações eram na maioria assistencialista.

A abertura política iniciado em meados de 1970 regulamenta um novo momento na história do Brasil, emergindo um clima reivindicatório, de lutas de várias categorias de trabalhadores, incluindo os docentes, efetivando movimentos liderados por associações e sindicatos em todo o território brasileiro que, pelo seu caráter combativo e avesso ao peleguismo, passou a ser chamado de Novo sindicalismo.

Objetivando a redemocratização do país, e seguindo exemplos dos movimentos sindicais e operários, os docentes perceberam que unidos poderiam lutar para manter e ampliar direitos, recuperar memórias e a história em defesa da educação pública, carreira, iniciaram várias paralisações, greves e manifestações, expandindo-se a Universidades.

Associação dos Docentes da Universidade de Brasília (ADUnB) surgiu, com um caráter associativista, em fins da década de 1970, com o intuito de aglutinar os professores da Universidade de Brasília (UnB), organizou e protagonizou uma série de ações no sentido de respaldar o trabalho docente desta importante instituição de ensino superior nacional.

A ADUnB surgia em meio aos dias tensos vigorados no final de 1977 e início de 1978, na clandestinidade em frente ao autoritarismo da reitoria. Ramos (2021, p. 38) afirma que criar a associação dos docentes da UnB era desejo nascido da resistência política ao autoritarismo vigente no país, tão bem representado na reitoria.

A primeira assembleia da criação da ADUnB ocorreu no Auditório do Palácio do comércio na Sede da Associação Comercial do Distrito Federal, sendo presidida por Lindbergh Aziz Curi no dia 24 de maio de 1978 às 20h, uma quarta-feira: 115 professores firmaram a ata que, um ano e cinco dias após a histórica manifestação estudantil do Dia Nacional de Luta na praça Edson

Luiz, fazia nascer oficial a ADUnB, a Associação dos Docentes da Universidade de Brasília (Ramos, 2021, p. 40).

Nesta primeira assembleia, a abertura da solenidade foi realizada pelo professor Vladimir Carvalho, presidida pelo docente João Cláudio Todorov e o discurso de apresentação da nova entidade sendo proferido por Carlos Alberto Lima Torres. Nesta reunião, após as solenidades, foi aprovado o primeiro estatuto da Associação que foi coordenado pelo professor Antonio Agenor Briquet de Lemos, sendo posteriormente registrado em cartório.

Ramos (2021, p. 43) nos informa que a diretoria provisória da ADUnB ficaria constituída pelo presidente: Fausto Alvim Júnior, primeiro vice-presidente: Edmar Lisboa Bacha, segundo vice-presidente: Luís Pasquali, primeiro secretário: Leandro Amaral Lopes, segundo secretário: José Carlos Balthazar, primeiro tesoureiro: Carlos Alberto Lima Torres e segundo tesoureiro: Antônio Agenor Briquet de Lemos.

A primeira reunião oficial da ADUnB ocorreu em 5 de junho, com a deliberação de um endereço oficial para a Associação, a publicação em diário oficial de Brasília o extrato do estatuto⁸, a confecção da circular encaminhada aos docentes da UnB noticiando a criação da Associação, coletas de fundos e o assunto principal da reunião: a deliberação sobre o contato oficial com a reitoria comunicando sobre a associação.

Sucedeu a segunda reunião realizada em 12 de junho na residência do professor José Carlos Balthazar deliberando sobre a falta de retorno da reitoria e o envio de um ofício no dia 16 de junho comunicando a constituição da ADUnB. A terceira reunião foi notável, ocorrendo em 19 de junho com o intuito de comunicar a primeira convocação do conselho de representantes discutindo a seguinte pauta:

Regulamentação provisória do art. 19 do estatuto, referente à composição do conselho; 2) aprovação da pauta e eventuais emendas a ela; 3) comunicações diversas da diretoria sobre a instalação da ADUnB; 4) fixação de mensalidade e admissão de novos sócios; 5) sorteio da duração dos mandatos dos representantes, nos termos do art. 5º do estatuto; 6) escolha das comissões editorial, de regulamentação do estatuto, e sociocultural; 7) regulamentação provisória de eventuais eleições para completar o conselho de representantes, nos termos dos artigos 19º e 21º do estatuto; 8) consulta sobre atividades imediatas da ADUnB; e 9) assuntos gerais. (Ramos, 2021, p. 45)

8. Disponível em: <https://bit.ly/3HEc457>. Acesso em: 9 ago. 2023.

É nesse campo tensões, de articulações, reflexões coletivas, que a ADUnB vai sendo moldada e sua criação articulada, nos quais os docentes refletiam sobre a importância da união de para a coletividade, num momento propício com a abertura política sem as medidas repressivas e a vigilância constante na UnB como ocorria em 1964.

Considerações prévias

Os objetivos da criação da Associação de Docentes de Brasília (ADUnB), instaurado pelos docentes trazia elementos de informalidade, preocupações com a segurança e a integridade física dos docentes, ações organizadas na clandestinidade, mas aos poucos iam se tornando consistentes.

A ADUnB nasceu da necessidade de enfrentar os desafios impostos pelo contexto político adverso e pela repressão, e sua história reflete o compromisso dos docentes da UnB com a preservação dos valores acadêmicos e democráticos. Nesse processo de formação, os docentes da UnB uniram forças para garantir que a instituição mantivesse sua integridade acadêmica e sua capacidade de promover o pensamento crítico e a pesquisa livre. A ADUnB tornou-se uma voz ativa na defesa dos direitos dos professores e na promoção de um ambiente acadêmico saudável e democrático.

A ditadura civil-militar no Brasil promoveu um cenário de incertezas, violências e perseguições em diversos setores desde o início do golpe de Estado perpetrado em 1964. A UnB, com uma história recente entre as universidades, sofreu com pelo menos quatro invasões que ocorreram nas diferentes fases do regime ditatorial.

Numa destas invasões em 1977, para barrar as mobilizações estudantis que retornavam e estavam se espalhando pelo país, foi neste contexto político que o movimento docente da Universidade de Brasília que nasceu a Associação dos Docentes da Universidade de Brasília, que tinha como foco principal a democratização da universidade e defender os direitos dos docentes.

Ao longo de sua história a Associação dos Docentes da Universidade de Brasília (ADUnB) se constituiu como uma das principais vozes da sociedade civil na resistência pela manutenção do ensino superior público, gratuito e de qualidade no país, somando-se à luta democrática travada pela sociedade brasileira contra o regime ditatorial que grassava entre nós!



Figura 9. Manifestação durante a ocupação e greve estudantil da UnB em 1977

Fonte: Cedoc/UnB.

Referências

BAUER, Carlos *et al.* **Sindicalismo e Associativismo dos Trabalhadores em Educação no Brasil**. Coleção em quatro (4) volumes. Jundiaí: Paco Editorial, 2013, 2015, 2017, 2019.

BRASIL. **Lei n. 3.998, de 15 de dezembro de 1961**. Autoriza o Poder Executivo a instituir a Fundação Universidade de Brasília, e dá outras providências. Brasília, DF: DOU, 1961c. Disponível em: <https://bit.ly/3u0XOQx>. Acesso em: 29 mar. 2023.

CAMARGO, Juliana Marques de Carvalho. **Invasão, repressão e violência**: uma análise da cobertura do jornal Correio Braziliense sobre as invasões da Universidade de Brasília durante o regime militar. 2022. 200f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade reformada**: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2007.

DAL ROSSO, Sadi (org.). **Associativismo e sindicalismo em educação**: Organização e lutas. Brasília: Paralelo 15, 2011.

RIBEIRO, Darcy. **Carta**: falas, reflexões, memórias/ informe de distribuição restrita do Senador Darcy Ribeiro. Brasília: Gabinete do Senador Darcy Ribeiro, 1991.

DIAS, Marco Antonio Rodrigues. **UnB e comunicação nos anos 1970**: acordo tático, repressão e credibilidade acadêmica. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2013.

FERREIRA JR., Amarílio. **Sindicalismo e proletarização**: a saga dos professores brasileiros. 1998. 302f. Tese (Doutorado em História Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo.

FERREIRA JR., Amarílio; BITTAR, Marisa. A ditadura militar e a proletarização dos professores. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 97, p. 1159-1179, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PEREIRA FILHO, Sebastião Carlos. **Da Confederação de Professores do Brasil (CPB) à Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE)**: história da organização político-sindical dos trabalhadores em educação brasileiros (1983 a 1991). 2019. 246f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo.

RAMOS, Murilo César. **Sonho e realidade** – o movimento docente na Universidade de Brasília (1977-1985). Brasília: Universidade de Brasília, Faculdade de Comunicação, 2021.

RÊSES, Erlando da Silva. **De vocação para professor**: organização sindical docente e identidade social do professor. 2008. 307f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade de Brasília, Brasília.

RIBEIRO, Darcy. **UnB, invenção e descaminho**. Vol. 3. Rio de Janeiro: Avenir Editora, 1978.

RIBEIRO, Ramaiana. **UnB 1977**: O início do fim. Brasília: Paralelo 15, 2009.

SALMERON, Roberto. **A universidade interrompida**: Brasília 1964-1965. 2. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2012.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado** – História oral. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

Reportagens consultadas

180 PROFESSORES deixam a UnB. **Correio Braziliense**, n. 1652, p. 01, 19 out. 1965. Disponível em: <https://x.gd/0IwuT>. Acesso em: 16 jul. 2023.

PROFESSOR condena os que se ocultam na provocação anônima. **Correio Braziliense**, n. 5306, p. 8, 2 ago. 1977. Disponível em: <https://bit.ly/3FMbz8v>. Acesso em: 19 mar. 2023.

PROFESSORES da UnB tentam resolver crise em reunião. **Jornal do Brasil**, n. 114, p. 19, 31 jul. 1977. Disponível em: <https://bit.ly/3SvZVGd>. Acesso em: 19 mar. 2023.

SILVA, Luiz Heldebrand Pereira da. **A Universidade e o cinquentenário do Golpe civil militar de abril de 1964**. In Valle, M.R. 1964 – 2014: Golpe Militar, História, Memória E Direitos Humanos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.p. 63-89

SILVA, Luiz Heldebrand Pereira da. A Universidade e o cinquentenário do Golpe civil militar de abril de 1964. *In*: VALLE, Maria Ribeiro do. **1964 – 2014: Golpe Militar, História, Memória E Direitos Humanos**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014, p. 63-89.

SITUAÇÃO acadêmica da UnB é debatida durante três horas por 150 professores. **Jornal do Brasil**, n. 116, p. 22, 2 ago. 1977. Disponível em: <https://bit.ly/3QPxNfO>. Acesso em: 19 mar. 2023.

CAPÍTULO 14

FATORES ESTRUTURAIS, FONTES ORAIS E DOCUMENTAIS PARA A COMPOSIÇÃO DA HISTÓRIA DA FASUBRA E SUA PARTICIPAÇÃO NAS DISCUSSÕES POLÍTICAS, SOCIAIS E EDUCACIONAIS

Viviane Freitas
Carlos Bauer

Introdução

Este capítulo é parte de uma pesquisa que objetivou estudar as práticas sociais e políticas da Federação dos Técnicos-administrativos das Universidades Públicas Brasileiras (Fasubra) por uma educação pública, gratuita, laica e de qualidade, que se inscreveram na trajetória da entidade em momentos decisivos da história da educação contemporânea.

Trajetória essa que se compôs com uma série de ações de massa, a organização de movimentos reivindicativos e paredistas em escala nacional, a clareza de que a articulação com os diferentes segmentos da sociedade civil e, no âmbito das instituições do Estado, normalmente, do Poder Legislativo Federal, com a formalização do Projeto de Universidade Cidadã para os trabalhadores, não poderiam ser desprezados.

O percurso da Fasubra encontra-se intimamente relacionado com a busca desta entidade sindical em procurar resistir às transformações que se operaram com o incremento das políticas públicas voltadas para a educação superior no Brasil e que trouxeram uma crescente adesão subordinada do país aos ditames neoliberais da chamada nova ordem mundial.

1. Contexto histórico e político

Tomando-se de conjunto as problemáticas políticas, econômicas e financeiras da década de 1990 e os seus desdobramentos nas esferas do ensino superior, uma das características desse tempo histórico foram os avanços do ideário neoliberal preconizado pelos organismos financeiros internacionais e exaltado pelo Consenso de Washington como uma espécie de salvação para os países “em desenvolvimento” (Mattos, 2015).

Nesse contexto internacional, o Brasil estava diante de um desafio, superar o período ditatorial, que deixou a economia estagnada, com inflação alta, na casa dos 80% ao mês e PIB (Produto Interno Bruto) negativo de -4,35 (Mattos, 2015).

Em 1989, Fernando Collor de Mello, ganhou as eleições utilizando como plataforma política a defesa dos preceitos neoliberais. Para o povo vendia sua imagem como “novo”, o político jovem que poderia, enfim, tirar o país da profunda crise que estava imerso.

Mas, para os ativistas sindicais que atuavam nas universidades públicas, os registros memorialísticos daquele período são bem distintos, senão vejamos:

O que a gente lembra é assim, houve uma redução bastante grande das verbas. Sempre uma tentativa da supressão das verbas das universidades, a introdução de políticas que acabaram levando a terceirização de amplos setores da universidade, com redução de quadros de funcionários, nessa altura aí, a Fasubra ainda obteve algumas conquistas, como a carreira dos funcionários das universidades federais, mas foram conquistas assim, que durou pouco tempo, que já começaram a ser atacadas, por conta dessa agenda. A brutalidade contra o serviço público e o servidor público, golpeou não só as universidades, mas o conjunto do serviço público no país. Porque a mesma mídia que defendeu o Fora Collor, que acabou assumindo o Fora Collor em nome da ética na política, o fez dizendo que aquele governo havia se tornado um obstáculo para cumprir a tarefa, a necessidade de enxugar o Estado, da necessidade da redução dos gastos com o Estado, de buscar superávit das contas públicas. Então todas essas medidas da agenda neoliberal impactaram nas universidades e no conjunto do serviço público e em particular na saúde e na educação. Muito mais saúde e educação, previdência também, mas eu não poderia te dar essas informações, o que eu poderia dizer é isso. (Brandão, 2021 apud Freitas, 2023, p. 28)

Diante desse cenário, de profundo desprezo em relação às instituições e aos servidores públicos, como se esses tivessem a culpa pelas mazelas do país, os ataques discursivos contra os organismos estatais entram em foco pela ininterrupta propagação realizada pela chamada grande imprensa e, rapidamente, alcançaram a centralidade das preocupações sociais. Queria-se privatizar tudo, afinal de contas, para os apologistas das privatizações, tudo o que era público era ineficiente e oneroso ao país.

Assistiu-se, então, a redução da intervenção do Estado e a transferência de recursos e das responsabilidades para a esfera privada sob o beneplácito do Banco Interamericano de desenvolvimento (BID), do Banco Mundial (BM), do Fundo

Monetário Internacional (FMI) e demais agências multilaterais que interferiram sobremaneira na política de estado que se desenvolveu no Brasil contemporâneo.

Na educação, esse processo não foi diferente, e as universidades públicas também estavam no foco das privatizações. Um dos objetivos do Consenso do Washington defendia a privatização de todas as empresas públicas (Mattos, 2015).

O governo Collor tentou implementar a política do Banco Mundial para a universidade. Os operadores de seu governo, basicamente membros de um ‘centro de influência’ gestado dentro da Universidade de São Paulo – o Núcleo de Pesquisa de Ensino Superior (Nupes/USP) –, elaboraram as linhas mestras do projeto de universidade do novo governo. Em poucas palavras, o projeto objetivava diferenciar as instituições de ensino superior e diversificar as suas fontes de financiamento – uma iniciativa que fora ensaiada na ‘Nova República’, através do Grupo Executivo Para a Reformulação da Educação Superior (Geres), no qual atuaram membros do Nupes. A combinação dessas duas orientações bloquearia, de fato, a construção de uma política unitária de educação que possibilitasse a generalização da universidade pública e gratuita, assentada no princípio da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão. Entretanto, Collor ignorou que a agenda dos organismos internacionais precisaria ser recontextualizada em função da história das instituições e da existência de entidades dispostas a lutar em defesa da instituição. (Leher, 2010, p. 37)

Defendendo ideários e percorrendo caminhos opostos, as associações e sindicatos educacionais perpetraram lutas sociais e políticas com ampla repercussão na vida social. Nessa pesquisa destacamos as ações da Fasubra, entidade voltada à defesa dos interesses corporativos dos trabalhadores atuantes no ensino superior público, mas que atuava, também, nas disputas e batalhas sociais de caráter mais amplo, como eram os casos dos movimentos que se fizeram contra a ditadura civil-militar e o Fora Collor.

Nas linhas seguintes, destacamos a atuação da Fasubra na educação superior, apresentando alguns momentos de luta por uma universidade para os trabalhadores, até o momento em que formula e apresenta uma proposta política educacional que efetivava essa batalha, o Projeto de Universidade Cidadã para os trabalhadores, documento apresentado pela primeira vez em 1995.

2. Fasubra e suas bandeiras de luta pela educação

Na década de 1990, com os avanços neoliberais, a Fasubra realizava ações de enfrentamento ao incremento das políticas privatizantes, o que deixou a

entidade diante da alça de mira dos diferentes governos que se seguiram neste período, demonstrando que os resquícios do regime ditatorial ainda estavam presentes por àqueles dias.

Isso pôde ser verificado nas consultas que realizamos aos fundos documentais disponíveis no acervo do Arquivo Nacional, que nos revelou a existência de vários relatórios denominados de confidenciais que foram produzidos no período pós-ditadura, mas que demonstram que os organismos do Estado estavam “de olho” nas entidades sindicais e nas pessoas que haviam sido taxadas de subversivas alhures.

Em 1990, a Fasubra conseguiu a aprovação do Regime Jurídico Único (RJU), que institui o plano de carreira para os funcionários das universidades públicas. Mas essa foi apenas uma das ações nas quais a entidade estava envolvida.

Uma das estratégias da associação era chamar a atenção da população para os problemas nacionais, alertando sobre os processos de privatização e suas consequências, para isso, pagava espaço publicitário em jornais da grande imprensa, para divulgar seus informativos. Como esse que apresentamos abaixo, do dia 15 de março de 1990, no jornal *Folha de S. Paulo*, intitulado “Manifesto dos trabalhadores nas estatais e serviços públicos: à população brasileira”.

No cerne deste documento, a Fasubra trazia como sua principal pauta, a defesa da educação pública e, ao mesmo tempo, denunciava que os recursos públicos estavam sendo desviados para escolas privadas. Reivindicava autonomia tecnológica, o não pagamento da dívida pública externa, a reforma agrária e criticava os processos de privatização que estavam em curso no país.

Para Araújo (2021 apud Freitas, 2023, p. 13) esses problemas são graves e o corpo social muitas vezes não tem conhecimento, ou não os discute, o que traz prejuízos para a sociedade, sendo que nesse período:

O ataque às universidades nos, confrontamos isso, ao ataque à educação como um todo, não apenas a universidade e ao corte de verbas para poder bancar o pagamento de juros aos banqueiros. Esse é um outro problema que a sociedade não discute. Esses pagamentos cortam verba da educação, da saúde e da ciência. Isso é um grande problema. E as universidades sofreram muito com isso, com cortes de verbas. Isso afeta até hoje. Esse ano será 53% do orçamento para amortização de juros. Para a educação 2,46%, saúde 2,90 e pouco, saneamento básico 0,02%, ciência e tecnologia 0,23%, entendeu. Então, isso vem desde o governo Collor e Fernando Henrique que implementou na verdade, o plano econômico neoliberal no Brasil.

A Fasubra organizava congressos nacionais com intuito de engajar seus associados e dar visibilidade à população sobre as pautas e suas importâncias, já que não se findavam apenas em debates reivindicatórios trabalhistas da categoria. Mas eram pautas que abrangiam a vida política, social e cultural do país.

No congresso realizado no ano de 1990, a Fasubra trazia como pauta o projeto já aprovado da LDB (Lei de Diretrizes e Bases) que se iniciou ainda na ditadura em 1961, mas que estava em discussão na sociedade educacional e legislativa para mudanças.

Funcionários das universidades preparam greve para setembro

Da Reportagem Local

Os funcionários técnicos e administrativos das universidades públicas de todo o Brasil decidiram ontem começar a articular uma greve para a primeira quinzena de setembro, em conjunto com os servidores públicos federais e funcionários de empresas estatais.

A medida foi aprovada durante o Congresso Nacional de Trabalhadores em Universidades Brasileiras, no Estádio do Pacaembu (zona oeste de São Paulo). Estiveram presentes representantes das três universidades estaduais paulistas —Universidade de São

Paulo, Universidade Estadual de Campinas e Universidade Estadual Paulista.

Segundo o presidente da Federação das Associações e Sindicatos das Universidades Brasileiras (Fasubra), Pedro Alcântara Martins, 37, a proposta será levada à convenção da Central Única dos Trabalhadores (CUT) —a que a entidade é filiada—, em agosto, para convocar uma greve geral.

Os funcionários das universidades querem reposição das perdas salariais de acordo com os índices de inflação desde janeiro e adoção de um índice de reajuste automático mensal, também de acordo com a inflação.

Durante o congresso, os funcionários de universidades também decidiram iniciar uma "amparação" sobre o projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), já aprovado pela Comissão de Educação e Cultura, em Brasília.

Eles também querem participar das discussões sobre a nova política industrial do governo federal, que prevê uma maior participação das empresas privadas no desenvolvimento da educação e da ciência e tecnologia. "Queremos discutir a possível privatização no setor", afirma Pedro Alcântara da Fasubra. A entidade vai enviar ao Ministério da Educação um documento de reivindicações.

★ Alcatrazes - Será realizado às 20h30 de hoje, na Secretaria de Estado da Cultura (r. da Consolação, 2.341), um debate sobre a preservação do arquipélago de Alcatrazes, utilizado como alvo para exercícios de tiro da Marinha.

★ Mensalidades - Deve ser publicada no início da semana a sentença do juiz da 15ª Vara Cível de São Paulo que permite que a Sunab passe a fiscalizar as escolas com contrato. A Sunab já autuou mais de 40 escolas no Estado.

★ Vestibulares - Sai no dia 31 de julho a lista com os aprovados para as 150 vagas de Administração de Empresas e 50 vagas de Administração Pública da fundação Getúlio Vargas. Matrêm agosto, dias 2 e 3.

Figura 1. Matéria publicada no jornal Folha de S. Paulo, 23 de julho de 1990

Fonte: Folha de S. Paulo, 23 de julho de 1990.

A presença da Fasubra nos debates educacionais era frequente, no embate e no encaminhamento das reivindicações ao governo suas pautas traziam de forma explícita o questionamento das premissas neoliberais que seguiam sendo aplicadas no interior do funcionalismo público federal. A Fasubra se colocava no campo da oposição, reivindicando sempre que o Estado não poderia ser mínimo e que essa não era a solução, questionando o projeto de sociedade capitalista que se baseava no individualismo.

Em 15 de dezembro de 1990, arguindo representar milhares trabalhadores que atuavam no serviço público federal, sob a inequívoca liderança e capacidade de articulação política da Fasubra, a Associação dos Servidores do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) (Afipea), a Associação Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (Andes-SN), a Associação Nacional dos Trabalhadores do IBGE (ASSIBGE), a Confederação dos Servidores Públicos do Brasil (CSPB), a Associação dos Funcionários Integrantes da Carreira de Auditoria Tributária do Distrito Federal (Sinafite-DF), do Sindicato Nacional dos Analistas e Técnicos de Finanças e Controle (Sinatetic), do Sindicato Nacional dos Auditores-Fiscais da Receita Federal do Brasil (Sindifisco), do Sindicato dos Servidores do Poder Legislativo Federal e do Tribunal de Contas da União (Sindilegis), do Sindicato dos Servidores do Poder Judiciário Federal (Sindjus), do Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Federal no Distrito Federal (Sindsep-DF), da Associação Nacional dos Auditores Fiscais da Receita Federal do Brasil (Unafisco) e, entre outras entidades, a Associação Nacional dos Técnicos do Tesouro Nacional (Unastten), tornaram público o seu descontentamento com as decisões tomadas pelo governo Collor, em detrimento dos direitos corporativos e sociais dos seus representados.

PUBLICIDADE

Collor Não Cumpre Palavra Empenhada

Nós, 800 mil servidores públicos federais aguardávamos que o Presidente Collor sancionasse, sem vetos, o Regime Jurídico Único aprovado no Congresso Nacional conforme acordo entre os poderes Executivo e Legislativo, e os servidores.

Indignados com os vetos do Presidente da República, esperávamos que o Congresso Nacional resgatasse o texto original, derrubando, ainda nesta sessão legislativa, os vetos apostos por um Presidente que não honra a palavra empenhada.

Não conseguimos.

Os vetos entraram na pauta do Congresso Nacional e meia hora depois foram retirados da pauta.

Perdemos uma batalha. Vamos nos organizar para ganharmos a guerra na próxima legislatura.

Esperamos que o Congresso Nacional, que assumirá dia 1.º de fevereiro, exija a palavra empenhada pelo Presidente da República e vote pela rejeição dos vetos.

AFIPEA, ANAJUR, ANDES, ASCON, ASSIBGE, CONDSEF, CSPB, FASUBRA, FSPB, SINAFITE-DF, SINATEFIC, SINDIFISCO, SINDILEGIS, SINDJUS, SINDSEP-DF, UNACON, UNAFISCO e UNASTEN.

Figura 2. Matéria publicada no jornal Folha de S. Paulo, 15 de dezembro de 1990

Fonte: Folha de S. Paulo, 15 de dezembro de 1990.

No ano de 1991 a Fasubra organizou um congresso em Curitiba, que foi acompanhado e analisado pelos órgãos governamentais, mesmo antes de acontecer, com intenções de reprimi-lo. No Arquivo Nacional, encontramos um documento, datado de 1º de janeiro de 1991, mencionando a realização deste evento sindical, com a indicação de datas e dos temas que seriam moderados pelos seus participantes.

CONFIDENCIAL

CAPA DE ACE

INSCRIÇÃO Nº: B6H DT ARQUIVO: 16/06/91 TOTAL Nº: 006 FOLIO: 6

FLUXO DO PROCESSO

ENTRADA NA SEDE PESSOAL: 03/01/91 FÓRmula PR: 10/01/91 ASS. PROLEGATÁRIA: 08/02/91

EXCERTE TIPO: 01 (orig) ANOS: 5

PROCE. ADMINISTR.: 50-111

ACESSO PRINCIPAL

B.6.H. B.6.C.

DOCUMENTOS COMPONENTES

Nº	PROCE. ADMINISTR.	PREL. RESOLV.
01	W/FS1/00043/112/88H/2172/90	1324/PR/1987
02		
03		
04		
05		
06		
07		
08		
09		
10		
11		
12		
13		
14		
15		
16		
17		
18		
19		
20		
21		
22		
23		
24		
25		
26		
27		
28		

OBSERVAÇÕES E INSTRUÇÕES ADICIONAIS

CONFIDENCIAL

CONFIDENCIAL

VIII CONGRESSO DA FASUBRA.

1. Está previsto para realizar-se no período de 21 a 27 FEV 91, em CURITIBA/PR, o VIII CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DAS ASSOCIAÇÕES DOS SERVIDORES DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS (FASUBRA).

2. Durante o evento serão discutidos os seguintes temas:

- Conjuntura nacional;
- Ciência, tecnologia e privatização; e
- Organização dos Setores Públicos Federais em nível nacional.

3. Ao final do Congresso, será eleita a nova diretoria da FASUBRA para o biênio 91/92.

4. A ASSOCIAÇÃO SINDICAL DOS SERVIDORES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (ASSUFEMG) terá o direito de enviar 30 (trinta) delegados de base e 03 (três) da Diretoria.

Z1: B6H.

Z1: B1C.
W/FS1/00043/112/88H/2172/90.

CONFIDENCIAL

Figuras 3 e 4. Documentos do Arquivo Nacional de 1/1/1991

Fonte: Documento do Arquivo Nacional de 1/1/1991.

O VIII Congresso da Fasubra foi realizado em fevereiro de 1991, e debateu muito mais do que o relatório do governo anunciava, inclusive, com a efetivação da eleição da direção da Fasubra. Estava na relação de temas a luta antirracista e a mobilização que derrotou a PEC 56b, momento esse que a entidade considerou uma vitória (Fasubra, 2018).

3. A PEC 56b: a luta para derrubar a emenda constitucional

O governo Collor, representando os organismos internacionais, pactuando com o Consenso de Washington de 1989, tentou modificar a Carta Magna com a edição da Proposta de Emenda Constitucional 56-B (PEC 56b) que era considerada pelos setores dominantes e que atuavam no ensino superior privado como sendo

[...] o novo cânone, deveria ser fortemente reduzido. Para implementar essas medidas, seu governo apresentou a Proposta de Emenda Constitucional 56-B (PEC-56-B) com o propósito de remover pontos centrais da Constituição de 1988 considerados, em seu conjunto, um acidente histórico anacrônico, tais como: gratuidade, autonomia constitucional, indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão e regime jurídico único – aspectos que, em seu conjunto, configuram o que o Banco Mundial denomina pejorativamente ‘modelo europeu’ de universidade. (Leher, 2010, p. 37)

A PEC 56b apresentou diversos temas para emenda à Constituição. Trataremos aqui o ponto: “e) Funcionários públicos e reformas universitárias”, do documento reproduzido abaixo, datado de 10 de outubro de 1991 (PEC 56b, 1991, p. 11).

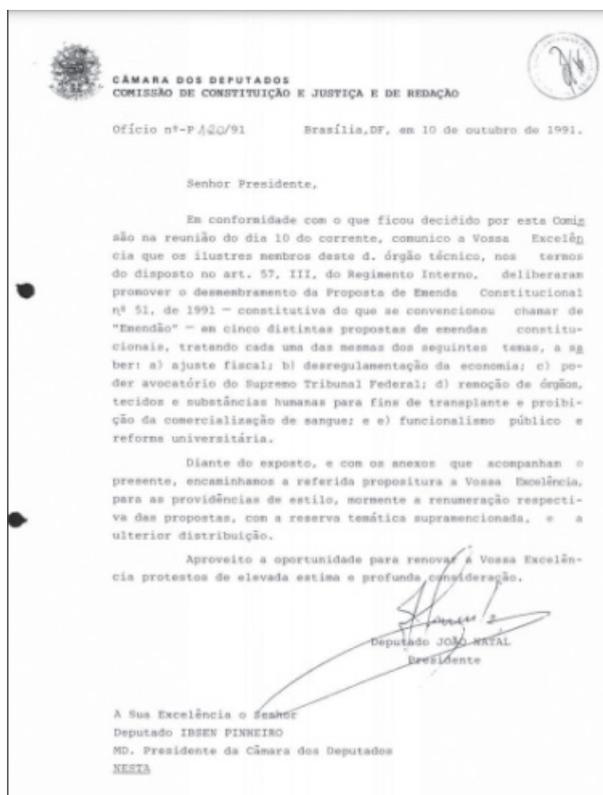


Figura 5. Proposta de Emenda à Constituição 56b. Documento do Arquivo Nacional de 1/1/1991

Fonte: Documento do Arquivo Nacional de 1/1/1991.

Esse documento, que pretendia se consolidar como uma emenda à Constituição recém-promulgada (1988) tinha como objetivo ampliar, favorecer e ampliar ainda mais os caminhos para o processo de privatizações que tomava conta do Brasil.

Na página 22 do documento que pode ser baixado no site da câmara legislativa, no item 45, temos o ponto de vista neoliberal sobre a educação superior brasileira naquele momento

45. A situação atual das universidades federais está a requerer reformas profundas no sentido de superar seu arcaísmo, a baixa produtividade e a ineficiência e a melhorar-lhes qualitativamente o desempenho. (PEC 56b, 1991, p. 46)

Com esse discurso de baixa eficiência buscava-se privatizar e entregar todos os setores importantes da nação para empresários, tonando o Estado “eficiente”.

No item 46, é importante perceber a sutileza na qual se cria condições de iniciar o processo de privatização “por dentro”, ou seja, com medidas que possibilitavam a entrada do capital privado na universidade pública, intitulado como “autonomia”:

Nesse sentido, busca-se atribuir-lhes **maior autonomia** e conferir-lhes natureza jurídica própria. Serão destinadas às universidades públicas, para o financiamento de suas despesas, parcelas fixas dos recursos da União destinados à educação. **Eventuais gastos adicionais correrão à conta de fontes alternativas de financiamento obtidas pelas universidades através da necessária interação com a comunidade.** (PEC 56b, 1991, p. 32, grifos nossos)

O assunto se aprofunda na continuação da proposta do parágrafo 29, “Dos recursos destinados à educação”, pelo qual a União “alocará parcelas fixas às universidades, que arcarão com as despesas de seu pessoal ativo, inativo e respectivo pensionista” (PEC 56b, 1991, p. 46).

As entidades sindicais, associações e movimentos sociais perceberam o aprofundamento das mazelas sociais, se essa proposta de emenda constitucional fosse aprovada, e se colocaram contra.

Junto com a Fasubra estavam várias entidades que representavam a mesma luta pelas mesmas bandeiras, uma educação pública, gratuita e laica. As mobilizações foram fundamentais para evitar essas mudanças constitucionais que alavancariam o processo neoliberal da educação superior brasileira. Leher (2010, p. 32) enfatiza que

As lutas dos educadores e das entidades representativas ocorrem, por conseguinte, em uma permanente correlação de forças negativas. Os avanços, pontuais, evidenciam, entretanto, que a mobilização social é indispensável para a existência do caráter público.

4. E depois do impeachment? As lutas educacionais continuam

As discussões educacionais continuaram no governo Itamar Franco, afinal o governo Collor tinha caído, mas o projeto burguês liberal continuava em cena, representados pelos organismos internacionais como o Banco Mundial, FMI e a Unesco.

Para Brandão (2021 apud Freitas, 2023, p. 8) um dos fatores que contribuiu com a queda de Collor, foi o fato de a burguesia ter se exaurido dele, Collor com todos os escândalos de corrupção e o fracasso no plano econômico deixou de servir para os objetivos neoliberais, “chegou um momento que a burguesia cansou do Collor”.

Em 1993, a Fasubra organizou o X Confasubra, que aconteceu entre os dias 7 e 12 de março na Universidade Federal de Alagoas (Ufal), impulsionado pela consigna: “Transformar a realidade – Educação nosso fazer coletivo” e trazendo como um dos pontos de sua extensa da pauta a situação da educação e da universidade pública.

Nesse congresso foram discutidas questões importantes para o estabelecimento de uma compreensão crítica da conjuntura nacional daqueles dias. Uma das análises realizadas pela entidade foi à continuidade do projeto iniciado pelo governo Collor, no governo Itamar. Destaca que era necessário um governo feito por trabalhadores. No campo educacional, “exige por fim, que o governo destine 25% do orçamento da União para a educação e aprove imediatamente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB” (Confasubra, 1993, p. 5).

Nesse congresso houve duas teses, uma formulada por diferentes correntes políticas que se articulavam em torno da direção majoritária da Fasubra e outra que aglutinava os militantes da Convergência Socialista (CS), ambas com aspectos e posicionamentos parecidos no que tange às questões em defesa da educação pública nacional.

A Convergência Socialista (CS) apresentou várias pautas, mas destacaremos aqui as relacionadas à educação. Na página 25 da ata congressional se registra a discussão sobre a situação das universidades públicas brasileiras, com o destaque para o desmonte da universidade pública e uma pauta relacionada aos processos de privatização “sucatear para privatizar”. O documento ainda apresenta a posição da corrente aos organismos internacionais como o FMI, com destaque

para ingerência dos organismos internacionais que representavam uma afetiva ameaça da prerrogativa constitucional da autonomia da universidade na utilização dos seus recursos e a obrigação que o Estado tem de provê-los.

Sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que estava tramitando, o posicionamento da CS aponta a necessidade de que haja mudanças e que as verbas públicas precisam ser obrigatoriamente destinadas à educação pública.

Por isso, exigimos: Mais verbas para a Educação! Verbas públicas somente para escolas públicas: - 25% do orçamento da União para a educação. Pela imediata aprovação da LDB. (Tese Congressual, 1993, p. 25)

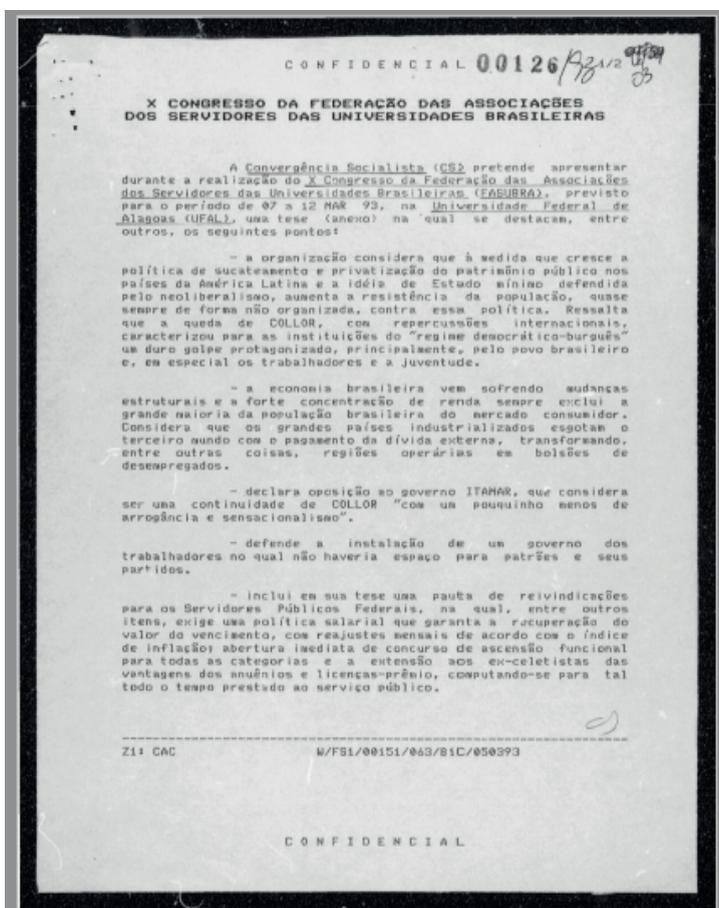


Figura 6. Ata congressual de 1993

Fonte: Arquivo Nacional.

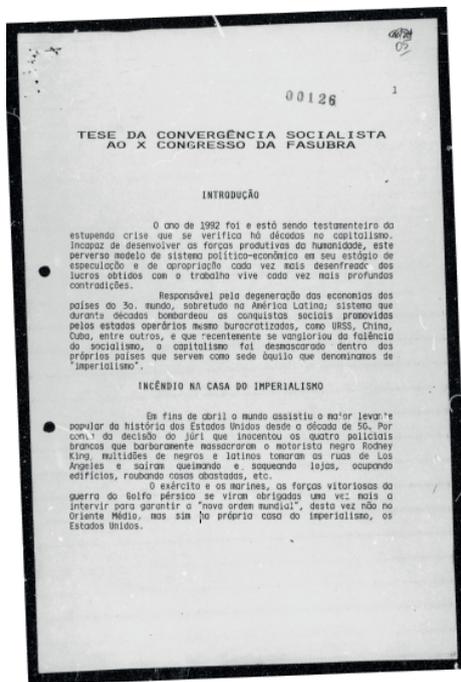


Figura 7. Tese da Convergência Socialista no congresso da Fasubra de 1993

Fonte: Arquivo Nacional.

5. Os embates educacionais nos primórdios do governo FHC e a proposta da Fasubra para o ensino superior

O governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) se iniciou em 1995, sucedendo Itamar Franco, do qual havia sido Ministro das Relações Exteriores e da Fazenda. Após vencer as eleições disputadas contra Luiz Inácio Lula da Silva, Enéas Carneiro, Esperidião Amim, Leonel Brizola e Orestes Quércia no primeiro turno das eleições, alcançando 55% dos votos válidos, num período em que o Plano Real acomodava seus principais aspectos de caráter prático e o governo de Itamar tinha grande notoriedade.

Esse cenário eleitoral representava um contexto internacional, no qual, os candidatos vencedores (1989 e 1994), embora com perfis e trajetórias pessoais bem diferentes, um conjunto de orientações políticas, econômicas e ideológicas, com bastantes semelhanças, que haveriam de favorecer o estabelecimento do projeto neoliberal entre nós. Dessa forma, frações da classe dominante, apoiada pelos setores empresariais representados pela Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (Fiesp), e muitos veículos de comunicação da grande imprensa, contribuíram para que esses candidatos conseguissem se eleger

nesses pleitos sem encontrar grandes dificuldades eleitorais, principalmente, emanadas das correntes que se opunham aos desígnios liberalizantes e tinham em Luiz Inácio Lula da Silva o seu principal porta-voz.

Embora tenha alcançado uma significativa votação, com 27% dos votos válidos, o segundo lugar obtido, no pleito eleitoral de 1994, por Luiz Inácio Lula da Silva causou nas associações e sindicatos uma percepção de fracasso, pois, “o governo Fernando Henrique Cardoso, foi pra gente também, outra derrota” (Brandão, 2021 apud Freitas, 2023, p. 22).

Diante da ruína nas eleições do candidato comprometido com a interrupção dos ataques aos servidores públicos, se mostrou necessário um posicionamento de enfrentamento classista das entidades sindicais, como é possível verificar nas palavras de Brandão (2021, apud Freitas, 2023, p. 12):

Quando, há a derrota do Lula, na eleição do Fernando Henrique, uma vez mais ficou colocado para o movimento sindical e em particular, nos setores dirigidos pelo PT a luta em oposição ao governo.

Collor deu prosseguimento e acelerou o projeto de reformas neoliberais iniciadas no fim dos governos ditatoriais, mas por todas as situações discutidas, anteriormente, não teve força política para terminar o processo de privatizações e a diminuição do Estado que as mesmas exigiam dos governos dos países periféricos.

Com o mandato de Fernando Henrique Cardoso essa concepção de governo tomou corpo e se colocou em movimento na sociedade brasileira, como podemos compreender melhor no depoimento de João Batista Araújo (2021 apud Freitas, 2023, p. 11) “o Fernando Henrique quando assumiu, privatizou 70% das empresas estatais, arrecadou 100 bilhões”, mas que não significaram praticamente nada na melhoria das condições de vida e trabalho das pessoas que atuavam nos serviços públicos federais.

Esse contexto de privatizações ocasionou um processo de resistências das associações e dos sindicatos dos trabalhadores de diferentes categorias profissionais em praticamente todos os estados brasileiros.

A Fasubra estava presente nessas mobilizações articulando a oposição ao governo FHC, sendo que as perseguições aos funcionários públicos e corte de verbas, atingiram duramente as universidades.

A sem sombra de dúvidas o ataque que aconteceu, na verdade, nas universidades e todo esse processo das crises econômicas, as universidades sem sombra de dúvidas sofreram com o processo do plano econômico neoliberal. E também as categorias internas da universidade. Corte de verbas e

todo esse processo afetou as universidades, e também tiveram muitas lutas, se acompanhar esse processo tiveram muitas greves nesse período. Greve de professores, greves de servidores, foram contatos muitos ataques brutais a nível salarial. Tiveram muitas greves nesse período e em governos posteriores como o do Fernando Henrique, por causa do que implantou no governo Collor, que é um plano completo, um plano econômico neoliberal com privatizações, por exemplo. Então, só não privatizaram as universidades por que teve luta interna. (Araújo, 2021 apud Freitas, 2023, p. 9)

Leher (2010, p. 41) nos ajuda a compreender as consequências desse período, quando afirma que “a consequência da reestruturação neoliberal para o mundo do trabalho é, por conseguinte, imensa. A flexibilização e a desregulamentação do trabalho tornam-se maiores e mais generalizadas [...]”, como resultado, surge um contexto no qual, a precarização do trabalho tem base para ser colocada em prática.

Corroborando com João Batista Araújo (2021), a professora Bernadete Menezes descreve um pouco das perdas nesse momento:

Nós perdemos mais de trinta direitos, assim, foi um negócio. Começou com o Collor, mas depois teve continuidade com Fernando Henrique. Nós perdemos quinquênio, anuênio, a própria carreira que nós estávamos conquistando ali. Nós conquistamos uma carreira depois da Constituição de (19)88, nós conquistamos uma carreira PUCRECI, que se chamava a carreira, que eram três níveis, de apoio, médio e superior. Então, houve congelamentos de salários, então foi bem complicado o período. (Menezes, 2021 apud Freitas, 2021, p. 39)

Com o avanço do imperialismo – para os neoliberais é denominada como globalização, como forma de atenuar o impacto negativo alcançado pela denominação clássica de intervenção das grandes potências políticas de expansão e domínio político e cultural, econômico e financeiro de uma nação dominante sobre outras – há um rompimento de fronteiras para os negócios e quem não adere ao processo, fica de fora do “desenvolvimento e do progresso”, ficando à margem e experimentando o flagelo social que caracterizaria escassez e miséria para esses países.

As transformações sociais acarretadas com os avanços neoliberais também transformaram as relações de trabalho. E para suprir as necessidades do capital, era preciso um trabalhador com outro perfil. Incumbindo ao aparato escolar, contribuir na formação do “novo” trabalhador que precisa ser formatado para produzir nessa sociedade capitalista.

Essa máxima foi embasada na Teoria do capital humano ao preconizar que investimentos em educação e saúde podem aprimorar as aptidões e habilidades dos

indivíduos, tornando-os mais produtivos, o que em larga escala pode influenciar positivamente as taxas de crescimento dos países, mas, desconsiderando as diferenças sociais e os interesses políticos reinantes no interior da sociedade burguesa.

Dentro dessa perspectiva, a educação estava no bojo dos assuntos que demandava dos avanços neoliberais. Como consequência, vários projetos estavam em pauta, todos subsidiados pelos organismos internacionais como FMI, Banco Mundial, Unesco. Seguindo o preceito do Consenso de Washington, realizado em 1989, várias medidas precisam ser tomadas para os avanços privatistas. Portanto, iniciam-se as reformas educacionais.

Toda essa contextualização se faz necessária, para compreendermos o início do governo FHC e o processo de defesa dos interesses econômicos, financeiros e comerciais privados em detrimento das instâncias públicas. Foi no início desse governo que se iniciaram as avaliações educacionais orientadas por organismos externos.

A Reforma Administrativa fez parte da Reforma do Estado, sendo efetivada a partir do primeiro mandato de Fernando Henrique Cardoso, de 1995 a 1998, alterando o tamanho do Estado, suas atribuições e concepção de gestão. O conjunto das medidas indicava claramente o interesse de grandes grupos econômicos em se apoderar do patrimônio nacional, usando como justificativa a melhoria da eficiência e da eficácia na condução da ‘res pública’. (Catalice; Oliveira, 2014, p. 289)

Em 1995, logo no início do seu governo, Fernando Henrique Cardoso desferiu uma série de golpes nos funcionários públicos e nas instituições estatais. A educação precisava ter “qualidade” para formar o cidadão capacitado para o mundo do trabalho. Então, entre outras coisas, foi retomado o discurso de uma educação técnica que formasse o adolescente para o trabalho.

Cunha (2003, p. 38), analisa o início do governo de Fernando Henrique Cardoso da seguinte forma:

A característica mais marcante da educação como meta prioritária da proposta é o destaque para o papel econômico da educação, como ‘base do novo estilo de desenvolvimento’, cujo dinamismo e sustentação provêm de fora dela mesma – do progresso científico e tecnológico. Essa indução atuaria no sistema educacional pelo topo, isto é, pela universidade, entendendo-se que a competência científica e tecnológica é fundamental para garantir a qualidade do ensino básico, secundário e técnico, assim como aumentar a qualificação geral da população. Para se conseguir isso, a proposta afirmava a necessidade de se estabelecer uma ‘verdadeira parceria’ entre setor privado e governo, entre universidade e indústria, tanto na gestão quanto no financiamento do sistema brasileiro de desenvolvimento científico e tecnológico.

O autor ainda destaca que o governo de FHC queria implantar no ensino superior uma reforma administrativa, na qual transformasse as universidades em mais produtivas, com medidas que acabassem com a ociosidade. Era preciso racionalizar os gastos, e relacionar às verbas as avaliações de desempenho. Criando fatores para avaliar por números de estudantes formados, número de pesquisas e produções docentes (Cunha, 2003).

Cunha (2003) associa a deturpação da LDB às mudanças impostas pelo projeto neoliberal; portanto, ficaram vagos alguns temas importantes para a educação superior.

Diferentemente da primeira LDB (de 1961), a de 1996 tratou detalhadamente da autonomia universitária, estabelecendo, em dois artigos, contendo cada um numerosos itens, o que esse tipo de instituição poderia fazer. Dentre eles, reassegurou a possibilidade (negada às instituições isoladas de ensino superior) de criar e extinguir cursos, assim como de determinar o número de vagas de cada um, **elementos importantes para a sintonia das instituições privadas com o mercado**. As universidades públicas estariam sujeitas a um regime jurídico especial, o qual, ao contrário das demais autarquias, permitir-lhes-ia grande flexibilidade na organização do quadro de pessoal docente e administrativo, tanto quanto no emprego de recursos financeiros. Mas, como esse regime jurídico não foi definido, as universidades públicas, especialmente as federais, **permaneceram submetidas a uma plethora de regulamentos que cerceiam sobremaneira suas administrações**. (Cunha, 2003, p. 41, grifos nossos)

Os ataques à educação se davam de várias maneiras. Catalice e Oliveira (2014) descrevem como FHC estava determinado a resistir às ações dos sindicatos. Diminuiu salários dos servidores públicos das instituições de ensino, Ifes e IEES foram as mais prejudicadas. Nesse percurso colocou em risco a autonomia das universidades.

A Fasubra durante esse período estava diretamente ligada ao enfrentamento do governo referente à educação superior. Como pudemos verificar, a educação estava sempre em pauta nos congressos.

Uma das ações importantes da entidade foi o embate às mudanças do projeto original da LDB (Lei de Diretrizes e Bases):

[...] teria sido uma luta muito forte da Fasubra, uma proposta de diretrizes e bases do Darcy Ribeiro, foi o que a Fasubra acabou defendendo, acabou sendo totalmente deturpada e imposta pelo governo Fernando Henrique Cardoso. (Brandão, 2021 apud Freitas, 2023, p. 22)

A Fasubra como uma entidade que representa funcionários das universidades públicas federais, traz no bojo das suas discussões a educação como tema central, contextualizando-a nas conjunturas nacional e internacional.

O recorte histórico dessa pesquisa se finda em 1995. Esse ano foi escolhido, já que nele surge o Projeto Universidade Cidadã para os Trabalhadores, resultado dos esforços da Fasubra em pensar uma universidade com caráter popular, democrática e acessível ao conjunto da classe trabalhadora, entendendo-a como uma forma de resistência aos processos postos pelo avanço do capital.

Os debates se iniciaram desde a promulgação da Constituição de 1988, em seus congressos e reuniões uma das pautas recorrente era a educação.

Dessas formulações, desenvolvidas em seus fóruns de discussões coletivas, realizadas ao longo do ano de 1995, surgiu o primeiro documento com essa proposta que, pouco menos de uma década mais tarde, em 2006, se transformou em um projeto de lei PL 7.398/2006 que tramita até a atualidade.

Considerações finais

Uma das heranças malditas que a ditadura civil militar nos legou, que foi largamente assimilada e aprofundada pelos governos da transição pactuada pelo alto e democraticamente eleitos que a sucederam, é a perspectiva de que a educação é um empreendimento econômico, comercial e financeiro oferecido, como outro qualquer, nas prateleiras dos mercados e que tem o seu desenvolvimento e expansão assentados em bases privatistas e mercantis.

A resistência que se fez processos acelerados de avanço das concepções pragmáticas, tecnicistas e utilitaristas empresariais no seio da universidade pública brasileira encontraram na atuação da Fasubra um importante ponto de inflexão e o resgate de sua trajetória histórica, política e social podem contribuir na construção de concepções morais e intelectuais que nos ajudem a construir alternativas às visões meramente utilitaristas e reprodutivistas em voga na educação.

Referências

BRASIL. Lei n. 8.958, de 20 de dezembro de 1994. Dispõe sobre as relações entre as instituições federais de ensino superior e de pesquisa científica e tecnológica e as fundações de apoio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 21 dez. 1994. Seção I, p. 1.

Cadernos de Teses do XXII CONFASUBRA (Congresso da Federação de Sindicatos de Trabalhadores Técnico-Administrativos em Instituições de Ensino Superior Públicas do Brasil), FASUBRA Sindical, 1993.

CATALICE, Welington B.; OLIVEIRA, Roberto V. A crise do sindicalismo do setor público: o caso do Sintespb. *In*: OLIVEIRA, Roberto V. (org.). **Dinâmicas atuais do trabalho na Paraíba**: leituras sociológicas [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2014, p. 281-308.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade reformada**: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

CUNHA, Luiz Antônio. O ensino superior no octênio FHC. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 37-61, 2003.

Documento do Arquivo Nacional de 1/1/1991. Arquivo Nacional.

FASUBRA. Informes de Base Nº 1 Dezembro | 20/12/2018.

FASUBRA. **Memorial Linha do Tempo 30 anos Fasubra Sindical**. Ano I, 1. ed. Brasília: Impressão Gráfica e Editora, 2011.

FASUBRA. **Revista**. Julho, 2005, n. 2.

Folha de S. Paulo, 23 de outubro de 1995. Arquivo Folha de São Paulo.

FERNANDES, Florestan. **A universidade brasileira**: reforma ou revolução? São Paulo: Alfa Ômega, 1975.

FREITAS, Viviane. **A presença da Federação de Sindicatos de Trabalhadores em Educação das Universidades (Fasubra) na luta por um projeto de Universidade para a classe trabalhadora (1978-1995)**. 2023. 193f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo.

LEHER, Roberto. 25 anos de educação pública: notas para um balanço do período. *In*: GUIMARÃES, Cátia (org.). **Trabalho, educação e saúde**: 25 anos de formação politécnica no SUS. Rio de Janeiro: EPSJV, 2010.

MATTOS, Thais Caroline Lacerda. **O Projeto de Reforma Liberal no Governo Collor de Mello**: uma reflexão acerca da mudança estratégica na política externa brasileira no contexto nacional de reformas (1990-1992). XIII Semana de relações internacionais, Unesp, 2015.

PROJETO DE LEI COMPLEMENTAR. PEC 56b. 1991, p. 11. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/169337>. Acesso em: jul. 2021.

PROJETO DE LEI n. 7.398/2006, de 2 de agosto de 2006. Apresentado à Comissão de Legislação Participativa, que “dispõe sobre Normas para a Educação Superior Pública - Projeto Universidade Cidadã para os Trabalhadores”.

FILIAÇÃO E DESFILIAÇÃO SINDICAL DE TRABALHADORAS E TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO: UM ESTUDO DE CASO NA SEÇÃO SINASEFE-IFBA

Paula Vielmo

Filiação e desfiliação têm contexto: uma breve introdução

Partindo da observação da realidade e pensando nos efeitos da desarticulação de trabalhadoras e trabalhadores da educação pública para a formação da classe trabalhadora, contribuindo para a renovação da dominação (Freire, 1996), se tornou necessário compreender as causas para as desfiliações que ocorriam no meu local de trabalho.

É impreciso o momento em que notei que, como trabalhadora em educação, estava vivendo em meio a uma crise política com implicações no movimento sindical. Estamos imersas em uma crise do capital, política, ambiental, de reprodução social (Federici, 2021) e uma forma de perceber o enfraquecimento das organizações sindicais está na reduzida filiação, ou seja, pouca adesão à defesa coletiva dos direitos trabalhistas e na elevada desfiliação, ou seja, ruptura com a associação laboral.

Este estudo situa-se no Sinasefe, a entidade de classe representativa do segmento Técnico-Administrativo em Educação (TAE) e do segmento docente da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), sendo constituído atualmente por 96 Seções Sindicais (Sinasefe, 2023) pelas mais diversas unidades federativas do Estado Brasileiro. Este trabalho situa-se mais precisamente em uma destas seções, a Seção Sindical do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (Sinasefe-IFBA), local de trabalho desde 2011. A investigação compreendeu o período entre 2018 e 2021, incluindo, portanto, o período de isolamento social provocado pela pandemia do novo coronavírus (2020 e 2021).

Ademais, cabe contextualizar o período estudado, articulando a conjuntura nacional e institucional, mas de antemão retorno ao ano de 2016, marcado pelo golpe misógino contra a presidenta Dilma Rousseff e pela ascensão de Michel Temer à presidência da República. Este último foi responsável por dirigir um conjunto de reformas com o parlamento brasileiro. Ainda em 2016, mesmo

com atos populares e ocupações estudantis das escolas de Educação Básica, foi aprovada a Emenda Constitucional 95, que estabeleceu um Novo Regime Fiscal por meio do teto de gastos dos investimentos públicos, por duas décadas.

Cabe considerar que no ano seguinte, em 2017, foi aprovada a Nova Reforma do Ensino Médio e instituída a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ambas proposições que fragilizam a formação da classe trabalhadora e se fundamentam no reforço da dualidade estrutural, além de serem proposições do empresariado da educação. Até 2018 vivemos um primeiro momento do pós-golpe de 2016, com a eleição de Jair Bolsonaro à presidência. Por fim, em 2019 foi aprovada a reforma trabalhista e a regulamentação da terceirização irrestrita (Silveira; Rêses, 2019). Este conjunto de reformas reposiciona a educação pública com intenção de reprodução social, visto que a formação passa a se alinhar com as condições cada dia mais precárias de trabalho, na esteira da desindustrialização do Brasil e na transição para uma sociedade de serviços (Pochmann, 2022).

Entre 2019 e 2020 houve a primeira gestão proporcional no Sinasefe-IFBA, cujos relatos dos conflitos foi abordado em outro estudo (Vielmo; Souza, 2021). Ademais, ao final de 2019 foram empossadas e empossados os novos dirigentes do IFBA eleitas e eleitos (Reitora e Direções Gerais), após intensa mobilização para tal. Portanto, com novas e novos dirigentes, adentramos o ano de 2020, indubitavelmente um ano marcado pela pandemia de covid-19 e sequelas antidemocráticas para o país, passando por cortes orçamentários na educação federal, desmobilização estatal para a aquisição de vacinas e desestímulo à imunização.

O ano de 2020 forçou o ingresso em um modelo de trabalho e de educação formal pouco conhecido: migramos do presencial para o não presencial, inovando e fragmentando as relações sociais, das quais o sindicato faz parte e cito um exemplo próximo: no Sinasefe-IFBA aguardamos sete meses até ser realizada a primeira Assembleia Geral, porém as condições de trabalho precarizadas já haviam sido *atiradas* a cada indivíduo, TAE, professor/a ou estudante que necessitou “reinventar-se” em inúmeras situações por meio de sofrimento. Esse distanciamento representativo atingiu a participação e as assembleias ocorriam com conflitos (Vielmo; Souza, 2021).

Deste contexto imediato emerge o problema desta investigação: Quais os dados oficiais de filiação e desfiliação da Seção Sinasefe-IFBA, entre 2018 e 2021? Como interpretá-los no sentido de contribuir para o fortalecimento sindical? É objetivo geral deste trabalho pensar a respeito dos dados oficiais de filiação e desfiliação da Seção Sinasefe-IFBA, com vistas a contribuir para a elaboração de políticas sindicais, desdobrando-se em dois objetivos específicos, quais sejam: conhecer e interpretar os dados de filiação e desfiliação da Seção Sindical do Sinasefe-IFBA e contribuir para a reflexão crítica e elaboração de políticas sindicais.

1. Percurso metodológico

Para Paulo Freire, o movimento de reflexão-ação-reflexão caracteriza a práxis. Para o patrono da educação nacional é relevante o pensamento crítico sobre a prática para aperfeiçoá-la, pois “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática.” (Freire, 1996, p. 39).

Deste modo, a observação e experiência enquanto servidora sindicalizada são o ponto de partida e de chegada desta investigação e a intenção de transformar esta realidade. Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, entendida como

uma forma de investigação interpretativa em que os pesquisadores fazem uma interpretação do que enxergam, ouvem e entendem. Suas interpretações não podem ser separadas de suas origens, história, contextos e entendimentos anteriores. (Creswell, 2010, p. 209)

É um estudo de caso, pois explora processos (Creswell, 2010), cujos dados referentes ao período entre 2018 e 2021, foram coletados junto ao Sinasefe-IFBA (2022) e analisados mediante teorias feministas, teorias sobre sindicalismo em educação e teorias raciais negras. Também é fonte de dados, a experiência da autora como sujeito do processo.

A Seção Sinasefe-IFBA é considerada uma das maiores seções do Sinasefe, e além da desfiliação, chama a atenção a desmobilização, de modo que estão articuladas. Os dados foram solicitados à Direção Local em 1 e 12 de setembro de 2022 e disponibilizados nesta última data. Entretanto, os dados solicitados à Direção Nacional (DN) não foram disponibilizados.

2. No meio da desmobilização sindical em educação surgiu uma pandemia

Ao olhar para os dados, estabelece-se um diálogo com o momento atual da política, do mundo do trabalho e do sindicalismo em nosso país. A desfiliação é visível dentro do lócus de investigação (Sinasefe-IFBA), pois retornei ao trabalho presencial em fevereiro de 2022 com dificuldades de identificar colegas sindicalizadas e sindicalizados no meu campus. No entanto, os dados disponibilizados pela Seção Sindical possibilitam interpretações deste fenômeno.

Uma das consequências da desmobilização se expressa por meio da ausência de assembleias locais em um ano que houve uma greve decretada e a inexistência de representações sindicais locais e articulações em nível estadual. Antes, ainda em trabalho não presencial, ao convidar colegas para assembleias gerais era informada sobre a desfiliação e motivo, associada a não representação das demandas trabalhistas.

Enquanto nos debatemos com as dificuldades advindas do retorno presencial pós-ensino não presencial, a sensação predominante era a de abandono sindical, quando o sindicato é a entidade que representa a luta por direitos trabalhistas. Esse contexto é influenciado pela relação de compadrio que se estabeleceu entre reitoria e sindicato no IFBA e desconsidera que

a força do trabalho contemporâneo se apresenta cada vez mais heterogênea, distanciando-se da unidade do sujeito reflexivo de sua experiência vivida, cuja subjetividade pessoal levava-o a se sentir responsável por si mesmo e pela sociedade, espelhando-se no antigo estilo de vida e hábitos culturais. (Pochmann, 2022, p. 38)

Portanto, enquanto sujeito reflexivo com experiência vivida, interessou-me analisar os dados entre 2018 e 2021, compreendendo deste modo metade do tempo sem pandemia e metade com, compreendendo dois momentos que se articulam. Deste modo, noto que houve, como percebido no local de trabalho, mais desfiliação do que filiação no período (208 desfiliações e 137 filiações). Vejamos os gráficos 1 e 2 abaixo:

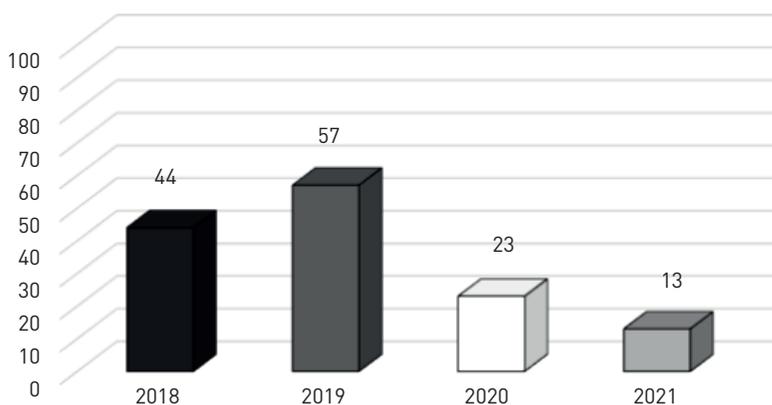


Gráfico 1. Filiação por ano (2018-2021)

Fonte: Seção IFBA, 2022.

A maioria das filiações ocorreu no ano de 2019, primeiro ano presidido por Jair Bolsonaro, eleito com um programa ultraconservador para a classe trabalhadora, incluindo o desmonte do serviço público, do qual o IFBA é uma parte. Já o ano de 2021 foi de desmobilização, com pouca movimentação em direção a uma retomada da organização coletiva após dois anos de isolamento social, bem como de retomada do espaço institucional pela maioria dos membros da comunidade interna: estudantes, docentes, TAE, terceirizadas, estagiárias e famílias, o que se expressa pela baixa filiação: apenas 13 pessoas.

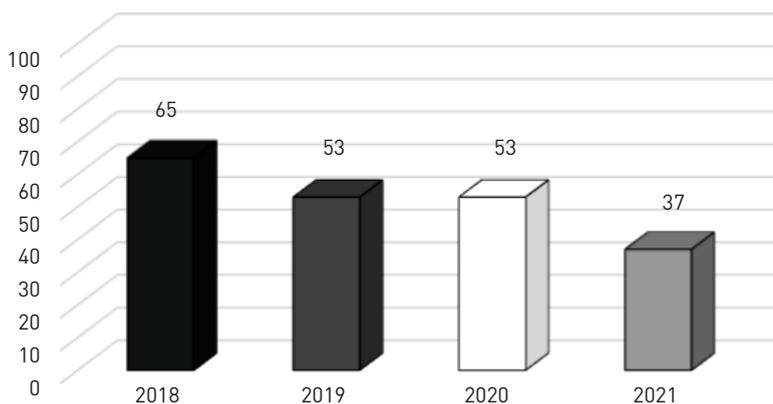


Gráfico 2. Desfiliação por ano (2018-2021)

Fonte: Seção IFBA, 2022.

Houve queda na desfiliação desde 2018, tendo permanecido estável entre 2019 e 2020, transição entre o novo governo federal e o primeiro ano da pandemia de covid-19. Entretanto, 2019 e 2021 representam 50% das desfiliações. O ano de 2021 indica menor desfiliação. Apesar disso, há queda nas filiações e nas desfiliações, indicando certa estabilidade. Ademais, estava correta a minha percepção a respeito da desfiliação no campus em que trabalho, conforme sinalizam os dados:

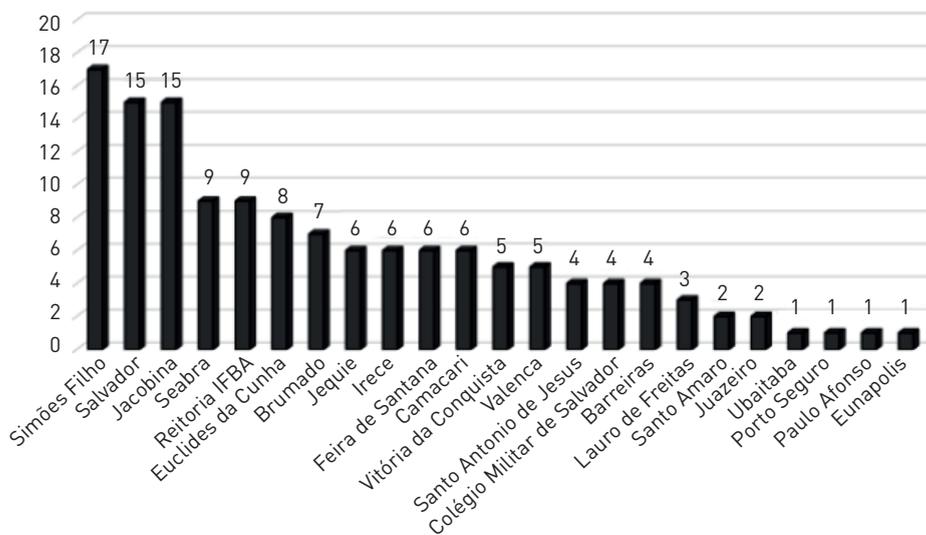


Gráfico 3. Filiação por Campi (2018-2021)

Fonte: Seção IFBA, 2022.

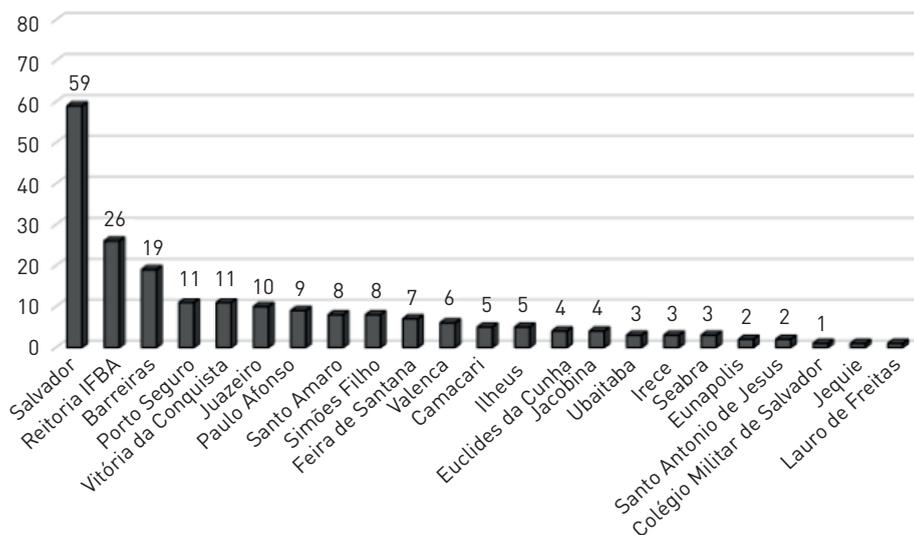


Gráfico 4. Desfiliação por Campi (2018-2021)

Fonte: Seção IFBA, 2022.

Tomando por base as três primeiras posições dos gráficos, a maioria das desfiliações (Gráfico 4) ocorreu em Salvador (59), Reitoria (26) – localizada

em Salvador e Barreiras (19). Dito de outro modo, as maiores desfiliações estão em Salvador (Campus e Reitoria) e Barreiras, meu local de trabalho.

A respeito das filiações (Gráfico 3), as três primeiras posições abarcam Simões Filho (17), Salvador (15) e Jacobina (15). Dentre os campi com maior filiação, Salvador obtém um resultado com perda de 44 sindicalizações, enquanto Simões Filho e Jacobina tiveram, respectivamente, 08 e 04 desfiliações nos quatro anos estudados. Em quatro anos, foram 04 filiações no Campus Barreiras e 19 desfiliações. A desfiliação crescente em 2019, primeiro ano de mandato do governo Bolsonaro e de eleição de nova direção sindical indica descrédito com as eleições como possibilidade de mudança:

As eleições podem de fato mudar muito pouco as coisas e, na medida em que isso ocorre reiteradamente, a distância entre representantes e representados (patologia da representação) transforma-se pouco a pouco na patologia da participação: os cidadãos se convencem de que seu voto não muda as coisas e, por isso, deixam de fazer o esforço (por vezes consideráveis) de votar; assim, surge o abstencionismo. (Santos, 2016, p. 120)

Os efeitos desta patologia da representação e da participação se expressam por meio da desfiliação, ou seja, da ruptura com a organização sindical. Neste sentido, há repercussões na democracia Institucional e na formação da classe trabalhadora por aquelas profissionais que estão acometidas pelo que entendo ser fatalismo, definido por Paulo Freire (2011) como fruto das condições históricas. Este fatalismo se expressa como a concepção de impossibilidade de mudança, comumente acompanhado de relatos de questionamentos e provocação de mudanças que não ocorreram.

Além disso, nota-se uma decadência da democracia representativa com assembleias esvaziadas, substituição de diálogo por formulários, enfraquecimento do Conselho de Representantes. Assim, se desenvolve o que Boaventura de Sousa Santos (2016) chama de “patologia da representação”, ou seja, o distanciamento entre representantes e representados. Em linguagem sindical significa uma direção distante da base. Essa patologia da representação motiva a desfiliação no Campus Barreiras, pela distância da capital Salvador, sede do sindicato e local de residência da maioria das dirigentes sindicais do Sinasefe-IFBA e pelo abandono político das demandas trabalhistas.

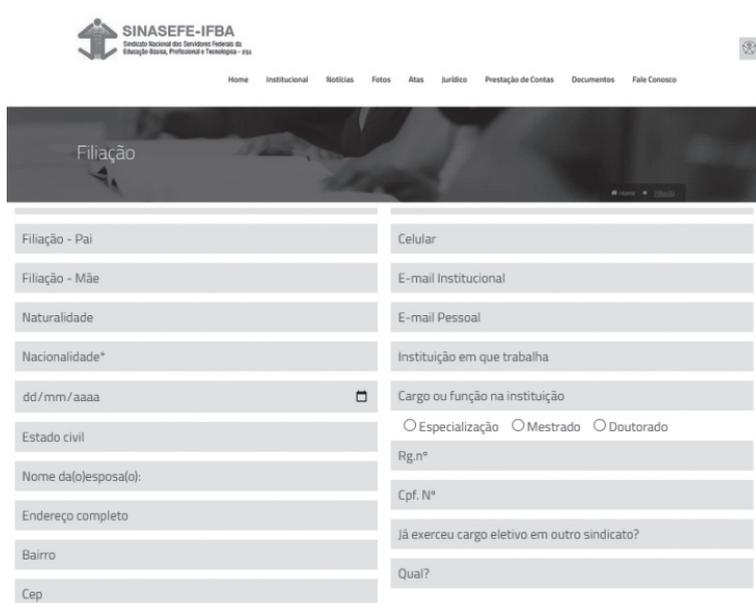
Entre 2018 e 2019, que antecedem a pandemia de covid-19, ocorreram 101 (73,7%) filiações e 118 (56,8%) desfiliações, sinalizando o desinteresse pela organização sindical de trabalhadoras e trabalhadores em educação do Instituto Federal da Bahia. Já entre 2020 e 2021 foram 36 filiações (26,3%) em contraposição a 90 (43,3%) desfiliações, quase o dobro. Entretanto, há uma queda tanto nas filiações quanto desfiliações.

3. Quem está se filiando e desfilando do Sinasefe-IFBA?

Os dados se referem a pessoas, cabendo investigar se há um perfil específico. Nesse sentido identifica-se à margem e em desvinculação de participação política, segmentos excluídos também intraclasse trabalhadora: mulheres, pessoas negras e TAE, um segmento feminizado e tratado como força de trabalho para execução, reforçando a divisão social do trabalho. Lembra Nancy Fraser que,

historicamente, a separação entre trabalho assalariado ‘produtivo’ e trabalho não pago ‘reprodutivo’ sustentou as formas capitalistas modernas de subordinação das mulheres. (Fraser; Jaeggi, 2020, p. 49)

A solicitação de dados buscava ainda que fossem categorizados por sexo, raça e segmento de trabalho (TAE e docente), o que foi atendido pela Seção, exceto pelos dados envolvendo raça. Diante desta lacuna, coube verificar as informações requeridas no ato da associação sindical disponíveis na ficha de filiação:



The image shows a screenshot of the Sinasefe-IFBA website. At the top, there is a logo for SINASEFE-IFBA, described as the 'Sindicato Nacional dos Servidores Federais de Educação Básica, Profissional e Tecnológica - SINASEFE'. Below the logo is a navigation menu with links: Home, Institucional, Notícias, Fotos, Atas, Jurídico, Prestação de Contas, Documentos, and Fale Conosco. The main content area is titled 'Filiação' and contains a registration form with the following fields:

Filiação - Pai	Celular
Filiação - Mãe	E-mail Institucional
Naturalidade	E-mail Pessoal
Nacionalidade*	Instituição em que trabalha
dd/mm/aaaa	Cargo ou função na instituição
Estado civil	<input type="radio"/> Especialização <input type="radio"/> Mestrado <input type="radio"/> Doutorado
Nome da(o)esposa(o):	Rg.n*
Endereço completo	Cpf. N*
Bairro	Já exerceu cargo eletivo em outro sindicato?
Cep	Qual?

Figura 1. Ficha de filiação ao Sinasefe-IFBA

Fonte: Seção IFBA, 2022.

Após a minha solicitação, foi informado em uma Assembleia Virtual sobre a solicitação de adição da informação sobre identidade racial à empresa terceirizada que trata das filiações. Entretanto, tal lacuna dificulta a elaboração de

políticas sindicais para os sujeitos concretos, lembrando ainda que a Bahia é o lugar com maior população negra fora do continente africano, de modo que tais informações são relevantes para efetivas políticas antirracistas no interior da Seção Sindical e da Instituição Educativa. A respeito dos dados de filiação e desfiliação por gênero, observemos os gráficos 5 e 6:

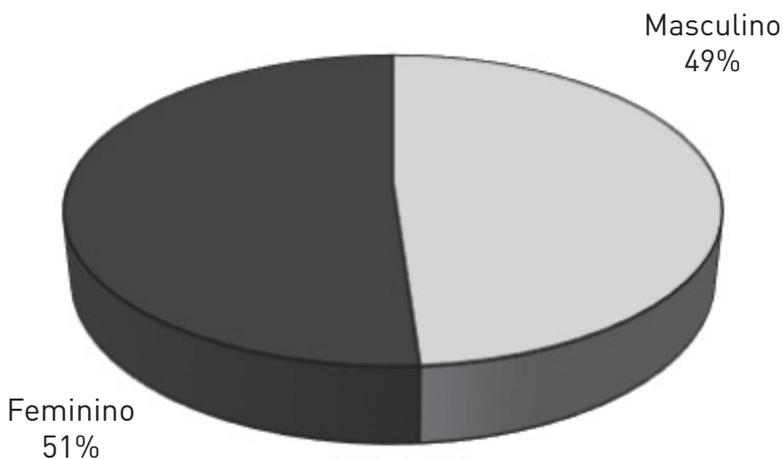


Gráfico 5. Dados de filiação por gênero (2018-2021)

Fonte: Sinasefe-IFBA, 2022.

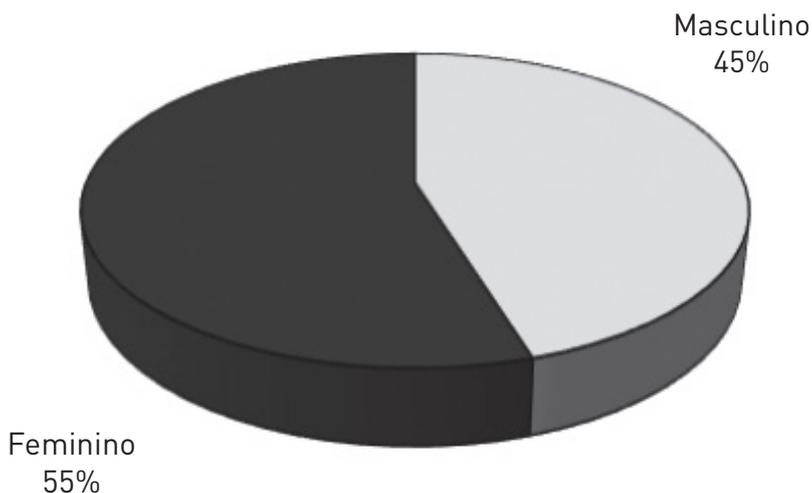


Gráfico 6. Dados de desfiliação por gênero (2018-2021)

Fonte: Sinasefe-IFBA, 2022.

Nota-se que há uma maior filiação e desfiliação por parte de mulheres, sendo 51% e 55% respectivamente. Tais dados são próximos da filiação e desfiliação masculina, que figura entre 49% e 45%. Apesar da diferença ser pequena, é relevante considerar o aumento de procura da entidade de classe por parte das mulheres, de modo que pode ser uma consequência da inserção de políticas elaboradas anteriormente considerando as relações de gênero, quais sejam cotas de gênero e paridade de gênero (Vielmo, 2019). Tal compreensão possui sentidos de que a atuação de feministas em sindicatos de trabalhadoras e trabalhadores em educação, título de trabalho de Márcia Ferreira, onde a autora alega, entre outras questões, que “trata-se, então, de abordar a discussão do reconhecimento e da representação de mulheres nos espaços sindicais, promovendo uma reeducação para as relações de gênero” (Ferreira, 2022, p. 220).

Entretanto, é ainda maior a desfiliação das mulheres, informando uma supressão de participação feminina que pode ser resultante da desmobilização sindical, tendo mulheres à sua frente. Isso remete novamente à patologia da representação e da participação (Santos, 2016), agora com um foco nas relações de gênero e intragênero. É provável que as mulheres que estejam ocupando tais espaços de representação não sejam feministas, de modo que passa despercebida a necessidade de reeducar para as relações de gênero (Ferreira, 2022). Destacando ainda mais tais relações de gênero por segmento de trabalho, cabe observar os gráficos 7 e 8:

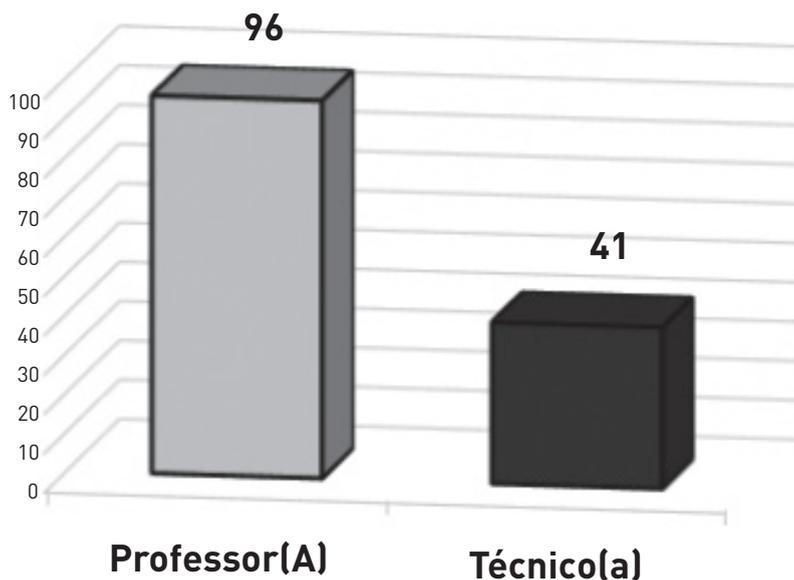


Gráfico 7. Dados de filiação por segmento de trabalho (2018-2021)

Fonte: Sinasefe-IFBA, 2022.

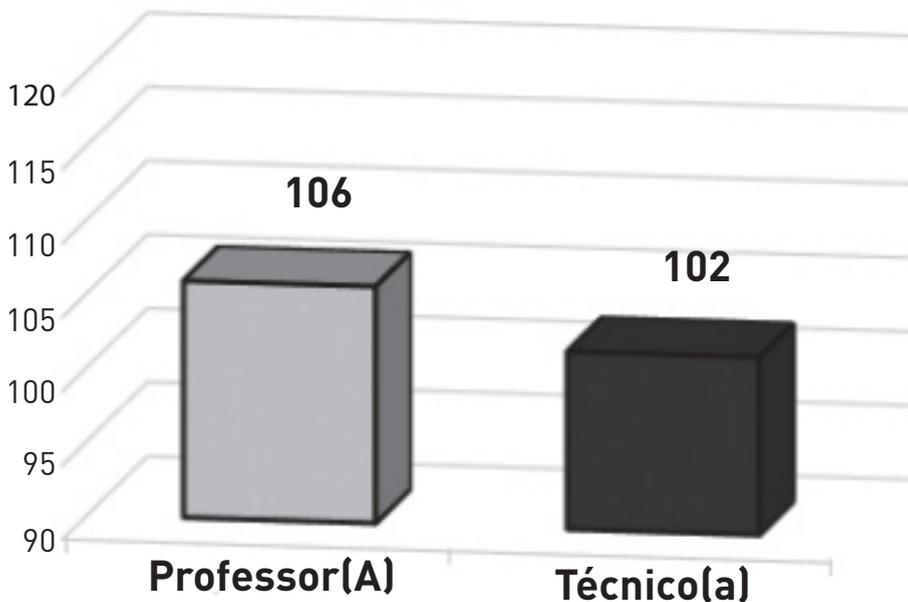


Gráfico 8. Dados de desfiliação por segmento de trabalho (2018-2021)

Fonte: Sinasefe-IFBA, 2022.

Uma lupa para as relações de gênero destaca que há, em números absolutos, uma maioria de filiação (96) e desfiliação (106) de docentes do que de TAE. Entretanto, a interpretação considera que o segmento TAE é constituído por maioria de mulheres (Vielmo; Souza, 2021), de modo ser possível associar que uma maior desfiliação de mulheres implica em uma maior desfiliação de TAE. Tal fenômeno exige investigações mais profundas, mas infiro ter relação com as condições de trabalho e uma representação que não contempla as necessidades reais destas trabalhadoras, visto não apenas ser o poder masculino nos sindicatos, mas promover simultaneamente ao aumento de mulheres nas direções sindicais, a incorporação das relações de gênero para a pauta de reivindicações (Ferreira, 2022, p. 221).

Concordo com Marcio Pochmann (2022) de que o novo sujeito social se ocupa de condições de existência e de financiamento da sua vida e trabalho, deixando de lado o compromisso com a transformação social coletiva, pois foca em sua individualidade. Entretanto, se para o conjunto da sociedade esse descompromisso é danoso, quando se trata de trabalhadoras e trabalhadores da educação pública, o agravante intensifica-se, tamanha a responsabilidade e possibilidades transformadoras e alienantes que a educação incorpora em qualquer projeto de sociedade. Ademais, as alterações estruturais no mundo do trabalho em curso exigem a alteração das formas de associação laboral (Pochmann, 2022). Mas estão as direções sindicais atentas a isso?

Problematizações finais

Ao final desta investigação, nota-se uma maior desfiliação do que filiação entre 2018 e 2021, pois ocorreram 137 filiações e 208 desfiliações. Os dados apontam ainda o perfil de quem está se filiando e desfiliano: mulheres, docentes e de campi do interior. Entretanto, há crescimento maior de desfiliações do segmento TAE, segmento feminizado.

Os anos que correspondem ao período pandêmico em trabalho remoto (2020-2021) são de menor filiação (27%) e menor desfiliação (43%). Desta forma, a maioria de trabalhadoras e trabalhadores permaneceu vinculada à entidade sindical, mas é relevante atenção para o movimento de desfiliação, com dimensões de segmento de trabalho e de gênero. Contudo, há uma lacuna no perfil, a respeito dos dados de ativas(os) e aposentadas(os) e a faixa etária do conjunto de sindicalizadas(os).

A ausência de dados por raça foi interpretada como “racismo por omissão”, resultado de um esquecimento ou algo não visto (Gonzalez, 1988). A indisponibilização de dados pela Direção Nacional indica desorganização e/ou indiferença com pesquisas em torno do Sinasefe.

As desfiliações podem ser devido às relações de gênero e custo da manutenção do trabalho delegado às trabalhadoras e trabalhadores em educação, o que pode ter ocasionado desfiliação como medida de redução de custos diante da inoperância da direção sindical. É preciso considerar a possibilidade de desfiliação como consequência de uma atuação sindical afastada da realidade das servidoras e servidores.

A crescente desfiliação, proporcionalmente maior que as filiações, nesta seção sindical, indicam a necessidade de atenção e de elaboração de políticas específicas, sobretudo no que tange a participação política das mulheres e do segmento TAE, que é feminino no Instituto, o que perpassa por dialogar com este segmento e compreender os motivos do afastamento da organização sindical.

Ademais, surgiram novas perguntas: Quais as causas e consequências de uma desfiliação maior que filiação para a organização sindical do Sinasefe-IFBA? Quais os motivos de uma desfiliação maior, proporcionalmente, nos campi do interior do que no da capital e reitoria? O que provoca a desfiliação de uma maioria de mulheres TAE? Como este grupo social e de trabalhadoras em educação pode ser reaproximado do Sinasefe-IFBA? Há no Sinasefe-IFBA uma crise da democracia liberal por meio da “patologia da representação e da participação”?

Como sugestões para o fortalecimento da organização sindical estudada, há a retomada dos espaços de participação, reuniões e assembleias, formações sobre temas que envolvam direitos trabalhistas e a defesa da Educação Profissional e Tec-

nológica na perspectiva da emancipação humana, bem como diálogo com as trabalhadoras e trabalhadores dos mais diversos campi. Ademais, cabe atenção diante das transformações no mundo do trabalho e nas formas de associação laboral.

Acerca da ficha de filiação, é necessária atualização com solicitação de informações a respeito do perfil das pessoas filiadas, objetivando fundamentar a construção de políticas sindicais cada vez mais inclusivas da diversidade de trabalhadoras e trabalhadores em educação, também no IFBA e logo, como parte do Sinasefe-IFBA.

Ainda, apreendo a desfiliação como expressão de descrédito com a organização de trabalhadoras e trabalhadores e consequência da desmobilização. Em se tratando de sindicato da educação, produz efeitos na educação da classe trabalhadora em nossas Instituições atravessadas pelo discurso do empreendedorismo, ou seja, empresário de si, fragilizando a organização sindical, a participação de grupos marginalizados e o projeto de educação emancipatório. Por fim, entendo ser relevante aprofundar o estudo para compreender os motivos de filiação e desfiliação a partir de escuta dos sujeitos e a construção de novas formas de resistência.

Referências

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FEDERICI, Silvia. “Pandemia tornou mais dramático o que sempre existiu”, diz filósofa Silvia Federici. José Eduardo Bernardes. **Brasil de Fato**, São Paulo (SP), 28 de março de 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3Su8IbA>. Acesso em: 3 abr. 2021.

FERREIRA, Márcia Ondina Vieira. Feministas em sindicatos de trabalhadoras/es em educação. In: MANCEBO, Deise *et al.* (orgs.). **Associativismo e sindicalismo em educação e crises do capitalismo contemporâneo**. Jundiaí: Paco Editorial, 2022, p. 215-226.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREISER, Nancy Fraser; JAEGGI, Rahel. **Capitalismo em debate: uma conversa na teoria crítica**. Tradução Nathalie Bressiani. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2020.

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. **Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, n. 92/93, p. 69-82, 1988.

POCHMANN, Marcio. **O sindicato tem futuro?** 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, Fundação Rosa Luxemburgo, 2022.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Democratizar a democracia. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa. **A difícil democracia**: reinventar as esquerdas. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016, p. 117-170.

SILVEIRA, Dimitri Assis; RÊSES, Erlando da Silva. Os sindicatos como mobilizadores dos trabalhadores para a Educação de Jovens e Adultos. *In*: BAUER, Carlos *et al.* **Sindicalismo e Associativismo dos trabalhadores e trabalhadoras em educação no Brasil**: com escritos sobre a Argentina, Inglaterra, País de Gales e Portugal. 1. ed. Jundiaí: Paco, 2019, p. 137-151.

SINASEFE. **Seções Sindicais**. Disponível em: <https://bit.ly/3MzsIWJ>. Acesso em: 3 abr. 2023.

SINASEFE-IFBA. **Ficha de filiação**. Disponível em: <https://bit.ly/3sgw7mr>. Acesso em: 3 dez. 2022.

VIELMO, Paula. “Não tem mulher”: sindicalismo e a luta feminista no Sinasefe. *In*: BAUER *et al.* (orgs.). **Sindicalismo e associativismo dos trabalhadores em educação no Brasil**: com escritos sobre a Argentina, Inglaterra, País de Gales e Portugal. 1. ed. Jundiaí: Paco, 2019, p. 327-342.

VIELMO, Paula; SOUZA, Patrícia. O rosto TAE é de mulheres: um relato de experiência da atuação da Coordenação de Assuntos de Pessoal TAE do Sinasefe IFBA durante a pandemia. *In*: FERREIRA, Márcia Ondina Vieira (org.). **Anais – VIII Seminário Internacional – Rede Aste**. Brasil, 2021, p. 58-71.

GERENCIALISMO E RESPONSABILIZAÇÃO NO SISTEMA PÚBLICO ESTADUAL DE ENSINO DE SÃO PAULO E SUAS IMPLICAÇÕES NO TRABALHO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

Evaldo Piolli
Iraci José Francisco

Introdução

Este trabalho apresenta resultados de pesquisas sobre as políticas educacionais no estado de São Paulo sob os critérios da Nova Gestão Pública e seus desdobramentos nas mutações do trabalho dos profissionais da educação. Analisamos o fenômeno da *accountability* (responsabilização) e questões atinentes ao gerencialismo junto aos profissionais da educação e presentes nas políticas educacionais adotadas pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, sob o comando do PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira. Os apontamentos feitos a seguir integram pesquisas que foram desenvolvidas no programa de pós-graduação em educação da Unicamp. São elas: a tese de doutorado “Gerencialismo, Responsabilização e o Trabalho do Diretor de Escola: Adesões e Resistências” (Francisco, 2022) e a pesquisa “As condições de trabalho e a saúde dos supervisores de ensino do estado de São Paulo” realizada pelo Grupo de Estudos Trabalho, Saúde e Subjetividade (NETSS) em parceria com o Sindicato dos Supervisores de Ensino do Magistério Oficial no Estado de São Paulo (Apase).

A partir das reformas educacionais dos anos 1990, foi se intensificando a aproximação do setor público com o setor privado. A Nova Gestão Pública abre uma brecha importante para as parcerias com o setor privado, o que no estado de São Paulo se faz com a entrada das fundações empresariais na disputa pela agenda educacional no Estado.

Mudanças significativas desencadeadas pela reforma estão produzindo mudanças importantes no trabalho dos profissionais que atuam no sistema de ensino, fixando novas prescrições, novas regulações, bem como, conflitos e tensões.

Essas mudanças influenciam diretamente a gestão dos serviços públicos, submetendo-os a critérios quantitativos, de indicadores e de ranqueamento. Essas ações emergem, portanto, como componente essencial do processo de

racionalização do Estado e, conseqüentemente, da concepção e implantação das políticas públicas.

O gerenciamento e a responsabilização são mecanismos importantes para a compreensão de modelos que se alastram na educação brasileira e principalmente no estado de São Paulo. Partimos da noção de que para o entendimento de gerencialismo e da responsabilização se faz necessário, primeiramente, compreendermos as Reformas Educacionais implementadas a partir dos anos 1990 no Brasil e as confluências dessas com o projeto mais amplo de reforma do aparelho do Estado conduzido sob os critérios da Nova Gestão Pública.

Os programas implementados pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (Seduc), leis, resoluções, entre outros e de que forma contribuíram para a fixação de práticas gerencialistas e de responsabilização, no âmbito do sistema público estadual de ensino. Nosso pressuposto é que essas políticas, centradas na racionalidade empresarial, estão reconfigurando o trabalho dos profissionais da educação por estabelecer uma nova regulação baseada no desempenho e a mecanismos de controle cada vez mais centralizados.

1. Accountability, responsabilização e gerencialismo

Em relação ao termo *accountability* na educação, a tradução mais comum nos remete a responsabilização, gerenciamento e prestação de contas. Em relação ao modelo da *accountability*, temos uma imprecisão semântica, sendo que a responsabilização e gerencialismo são as principais tecnologias políticas para a reforma da educação e se difundem neste campo, disseminando o princípio da racionalidade técnica. Essas medidas se expressam na forma de expectativas de aprendizagens, mensuradas por meio de testes padronizados, metas, indicadores e avaliações externas. São técnicas de gestão voltadas para o controle da força de trabalho na escola que incluem bonificações e punições.

Esses mecanismos de gestão importados da empresa, emergem agente do disciplinamento dos trabalhadores, uma vez que “todos devem submeter-se ao princípio de *accountability*, isto é, à necessidade de ‘prestar contas’ e ser avaliado em função dos resultados obtidos” (Dardot; Laval, 2016, p. 201).

Para Dardot e Laval (2016), as mudanças no capitalismo têm sido comumente caracterizadas pela ênfase ao aspecto financeiro. O comportamento das instituições é profundamente afetado e desenvolvem todos os tipos de meios para aumentar o valor financeiro. Aspectos como a globalização, crescimento da tecnológica, a difusão neoliberal e do mercado financeiro, estabelecem modificações das regras e dos objetivos perseguidos pelas instituições, sob a pressão dos reformadores empresariais, resulta no peso cada vez maior dos princípios de

accountability, onde os pares da escola, por exemplo, devem submeter-se a novas exigências de ‘prestar contas’ e serem avaliados em função dos resultados obtidos.

No Brasil, o termo accountability apareceu recentemente na literatura, a partir de 1990 e a sua incorporação na administração pública e na gestão educacional faz parte das políticas neoliberais de racionalização como um processo de controle, avaliação e punição (ou bonificação) do serviço público.

No Brasil, o formato de gestão pública adotado, estava vinculado aos resultados. A contratualização de resultado foi adotada como um dos instrumentos da reforma do Estado proposta em 1995 pelo Mare – Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado sob a liderança do Ministro Bresser Pereira. A reconstrução do Estado na década de 1990 vai resultar em uma maior intervenção do Estado na economia, maior lógica de controle econômico e social, visando promover o desenvolvimento e o próprio fortalecimento do mercado.

Conforme Francisco (2022, p. 55),

no Brasil, o setor empresarial vem participando de forma mais intensa a partir das reformas educacionais e do processo mais amplo de reforma do Estado, ocorrida a partir da década de 1990 sob os critérios de racionalização da “Nova Gestão Pública” (Bresser-Pereira, 1998), que projetam processos de desconcentração, descentralização, publicização, privatização, terceirização, controle e avaliação dos serviços prestados pelo Estado.

E foi com base nesses princípios que mundo dos negócios penetrou no interior das escolas públicas, embalado pela ideologia da qualidade, da produtividade, da eficácia e da eficiência. O comportamento da lógica de mercado, valoriza cada vez mais, novas formas de financiamento, fornecimento e regulação que o próprio setor público incentiva e que se evidencia na redefinição das suas funções, promovendo no interior das escolas, tensões e pressões competitivas entre serviços, adotando instrumentos e princípios do meio privado.

Para Piolli (2013b), responsabilização é compreendida, por nós, como uma prática gerencialista de caráter manipulatório que requisita o envolvimento subjetivo do trabalhador e o seu comprometimento com esquemas avaliativos centrados em metas quantitativas heterônomas. Os resultados aferidos ficam atrelados a esquemas meritocráticos de bonificação e/ou punição, dado que as condições e a realidade do trabalho onde são produzidos ficam em segundo plano ou mesmo desconsideradas.

O caráter instrumental e heterônimo desse modelo de responsabilização foi denominado por Gaulejac (2007, p. 94) de quantofrenia ou “doença da medida”. Para esse autor, o gerencialismo se constitui como uma ideologia

utilitária que traduz as atividades humanas em indicadores de desempenho e busca sua legitimidade no campo das ciências exatas, as quais lhe dão suporte.

Os aspectos de medidas limitadas de desempenho direcionam os profissionais da educação no sentido de aspectos que influenciam as medidas, cobrando características que estão inseridas no esquema de responsabilização.

No entanto, cremos que para além da fixação de metas e acordos para a elevação dos níveis de proficiência dos alunos como expressão de qualidade, esses esquemas, quando desmembrados das condições reais de trabalho dos docentes, emergem com esquemas prescritivos de culpabilização e punição. No âmbito do governo federal, está sendo gestada uma série de medidas que devem aprofundar os esquemas de responsabilização, por isso, consideramos fundamental esse debate.

Nesse processo, as políticas de responsabilização, como algo inerente ao trabalho docente, têm por objetivo fixar uma regulação institucional, a qual estabelece um conjunto de regras, de convenções e mecanismos de controle sobre a profissão. Este esquema advém do chamado modelo “pós-burocrático” caracterizado por uma relação entre Estado e mercado, estipulam metas a serem atingidas e cria novos mecanismos de verificação dos resultados. No campo educativo, os profissionais da educação ficam diante dos mecanismos de responsabilização que lhes são impostos. Ele é submetido a novas pressões no sentido de adequação aos novos mandamentos neoliberais, conforme descreve Laval (2004). Lima (2003) analisou esse processo denominando-o de autonomia controlada e Ball (2004) de regulação à distância. Para esses autores todos esses esquemas introduzidos com as reformas educacionais sob critérios da Nova Gestão Pública, se ensejam esquemas de responsabilização ou accountability.

Os modelos de accountability disseminam-se principalmente no campo educacional com o discurso político e ideológico de preocupação com a qualidade deste campo de serviço público. Para dar consistência a este conceito, o accountability emerge vinculado aos procedimentos da avaliação externa e testes padronizados, com controle, alcance de resultados, além de uma educação regida pela eficiência e eficácia.

A despeito da relação ou análise entre gerencialismo e gestão, Gaulejac (2007, p. 31) ainda contribui e argumenta que

o gerencialismo como tecnologia de poder, entre o capital e o trabalho, cuja finalidade é obter a adesão dos empregados às exigências da empresa e de seus acionistas. A gestão como ideologia que legitima uma abordagem instrumental, utilitarista e contábil das relações entre o homem e a sociedade. Sob uma aparência pragmática e racional, a gestão subverte uma representação do mundo que justifica a guerra econômica.

Para Gaulejac (2007), a gestão se expressa na forma de um conjunto de técnicas, destinadas a racionalizar e otimizar o funcionamento das organizações. Justamente em conta desse cenário se justifica refletir sobre os Estados Unidos, como um país que começa a utilizar os testes estandardizados e com a finalidade de aplicar sanções às escolas, ou seja, são as avaliações como um instrumento de responsabilização, constituindo um sistema perfeito de gerencialismo.

Compreendemos que a responsabilização não fica restrita aos esquemas de avaliação externa por testagem e metas. Acreditamos que a responsabilização também está contida nos esquemas de gestão dos processos administrativos centralizados que contam com a crescente introdução de sistemas informatizados, o que tem amplificado e intensificado o trabalho dos professores. Essa racionalidade de caráter empresarial que está reconfigurando o trabalho docente se mostra aparentemente ambígua ao fixar, por um lado, uma nova regulamentação de caráter técnico centrada no desempenho e, por outro, por requisitar cada vez mais, os atributos tradicionais da vocação pelo maior envolvimento desses profissionais na gestão das escolas e na relação com a comunidade para o alcance de melhores resultados de aprendizagem dos alunos.

Nas políticas educacionais, a responsabilização se apresenta como um elemento determinante do accountability educacional, impondo orientações de mercado ao trabalho das escolas públicas. São medidas que impõem aos indivíduos comportamento de valorização baseado em escalas de medidas heterônomas determinadas para as escolas, tais como avaliações externas, indicadores de resultados e metas.

A esse respeito, Dardot e Laval (2016, p. 351) assinalam que

a “avaliação” tornou-se o primeiro meio de orientar a conduta pelo estímulo ao “bom desempenho” individual. Ela pode ser definida como uma relação de poder exercida por superiores hierárquicos encarregados da expertise dos resultados, uma relação cujo efeito é uma subjetivação contábil dos avaliados. Uma vez que o sujeito aceita ser julgado com base nessas avaliações e sofrer as conseqüências, ele se torna constantemente avaliável, isto é, um sujeito que sabe que depende de um avaliador e das ferramentas empregadas por ele, sobretudo porque ele mesmo foi educado para reconhecer de antemão a competência do avaliador e a validade das ferramentas.

A partir de uma visão geral, é possível enxergar hoje, no campo da educação, um cunho predominantemente de caráter empresarial que se apresenta com o motor principal, sendo a responsabilização. Os princípios empresariais

de gestão, atribuem aos pares da escola os resultados obtidos e a busca pela eficiência e eficácia. Este movimento da responsabilização impõe consequências como controle, competição, segregação entre os estudantes, precarização do trabalho dos profissionais da educação etc.

2. A responsabilização nos programas da Seduc-SP

Nos trabalhos de pesquisas citados, observamos a atuação do setor empresarial e de suas fundações, junto à Seduc-SP. As fundações empresariais atuam como parceiras do “Compromisso São Paulo” para implantar todo um modelo de gestão e de orientação e formulação da política educacional do Governo do Estado.

Para Piolli (2013a) as políticas adotadas pela Seduc-SP, voltadas para a “melhoria da qualidade da educação”, consubstanciadas em programas de avaliação externa, práticas meritocráticas de bonificação e promoção por mérito, constituem-se como políticas de responsabilização que aprofundam os processos de estranhamento no trabalho com efeitos diretos nas relações humanas e consequentemente na qualidade de vida no trabalho.

O modelo gerencial implantado pela Seduc-SP é muito semelhante ao modelo de reformas implantadas nos anos 1990 e início dos anos 2000 no sistema escolar americano. Lá como aqui, essas reformas foram empreendidas por lideranças políticas e econômicas defensoras do livre-mercado, apoiados por grandes fundações empresariais, denominados por Ravitch (2011) de “Reformadores Empresariais”.

Nesse modelo gerencial a responsabilização se constitui como elemento estratégico para o alcance dos resultados. No caso específico dos docentes, significa elevar o nível e comprometimento desses profissionais com os resultados baseados em metas, atrelando esses a critérios meritocráticos de bonificação e remuneração. No entanto, sob condições de trabalho desfavoráveis, ou mesmo precárias, esses critérios se expressam como elementos de punição e culpabilização, ou seja, de responsabilização docente e de desresponsabilização do Estado.

A aproximação do mercado com o Estado e a educação, assume diferentes facetas. Para Ball (2005), não se trata tão somente de uma privatização, tampouco da venda de produtos comerciais na educação, mas sim, de um processo mais complexo de privatização endógena e exógena, em que a primeira o estado e o setor público são mimetizados pelo privado, trazendo para a gestão pública a forma de gestão do setor privado, é uma mudança no funcionamento interno da administração. Na segunda forma de privatização, exógena, há uma

entrega da prestação do serviço público para a responsabilidade de instituições privadas, com ou sem fins lucrativos.

Entre as medidas privatizantes de caráter endógeno, portanto, estão as políticas de responsabilização que estão se fixando como novos modos de regulação do trabalho e da carreira docente, bem como da gestão educacional, centradas no discurso da qualidade. Um instrumento forte e aliado da responsabilização são os testes padronizados adotados para aferir os níveis de proficiência dos estudantes.

Nesse cenário, novos requisitos de formação e de papéis são solicitados aos profissionais da educação, os quais devem estar preparados para trabalhar, planejar em equipe, aplicar instrumentos de avaliação externa, saber utilizar as tecnologias de informação e comunicação, participar de projetos de cooperação internacional, além de participação da gestão e das tomadas de decisão.

3. Aprofundamento da responsabilização no estado de São Paulo: MMR e escolas Programa de Ensino Integral – PEI

Algumas mudanças na educação em nível nacional, formuladas após o “golpe de 2016”, começaram a ser implementadas em alguns estados, especificamente no estado de São Paulo, em pleno contexto da pandemia. O Programa Gestão em Foco – Método de Melhoria dos Resultados (MMR), lançado pela Seduc-SP em agosto de 2017, constitui-se como um dos principais programas de gestão alinhados ao projeto de responsabilização e de melhoria e monitoramento dos resultados. O programa foi formulado e implementado em parceria com a ONG empresarial “Parceiros da Educação”. Atualmente, ele encontra-se plenamente alinhado aos propósitos da BNCC, uma vez que, em sua conformação atual, exige que as competências nela previstas sejam trabalhadas com vistas a melhoria dos resultados.

Conforme contribuem Piolli e Francisco (2019, p. 176),

a fonte de inspiração do MMR encontra-se nas estratégias empresariais da qualidade na produção e na gestão de negócios, tais como a “espinha de peixe” e o PDCA, com a finalidade de desenvolver o “comprometimento e a responsabilização dos trabalhadores com os resultados partindo do diagnóstico, passando pelo levantamento dos problemas e pela previsão de uma atuação para a correção e a melhoria”.

Em consonância com o ambiente dos negócios, o MMR quer estimular o participacionismo, nas unidades escolares, a roupagem progressista da gestão democrática e de transparência, mas que tem, no centro, as avaliações externas e as metas heterônomas.

O método institui a responsabilização ao exigir que os planos de ação e intervenção, elaborados pelas equipes escolares, apontem soluções aos problemas sem criar demandas para os atores externos, entre eles a própria Seduc-SP. Enfim, estabelece que estes profissionais deem conta dos problemas concretos das escolas relativos à infraestrutura, condições de trabalho e das condições gerais de ensino e aprendizagem.

A adoção crescente de ferramentas e métodos advindos do mundo dos negócios no sistema público estadual de ensino, vem acompanhada da fixação de novos papéis ao diretor de escola, agora vinculados à liderança e responsabilidades no processo de produção de resultados quantitativos definidos por indicadores e metas. O papel de liderança centra-se numa expectativa de que este profissional seja capaz de engajar equipes escolares, ainda que sob condições nem sempre favoráveis.

A apreçoada desburocratização pretendida pelo gerencialismo, se expressa, de forma contraditória pelo aumento da burocracia, ou pela hiperburocratização (Lima, 2012) o que fica mais evidente com os métodos de avaliação heterônomos, cada vez mais individualizados, apoiados pelo aparato das tecnologias digitais. Há, portanto, uma potencialização das formas de organização, controle e poder, ou seja, dois dos elementos fundamentais que, segundo Max Weber, dão sustentação às burocracias modernas.

O uso crescente de plataformas digitais constitui-se, como elemento central da gestão gerencialista e da responsabilização que estão bem representadas pelo MMR. Para Lima (2021), a informatização dos processos gerenciais tem se constituído como elemento fundamental para elevação da visibilidade dos profissionais e instrumento que gera informações rápidas e perversas.

Segundo Lima (2021, n.p.),

a informatização tem tido grande impacto na administração da educação e tem conduzido à desmaterialização dos seus processos. É, contudo, falacioso concluir que tal desmaterialização tem garantido a prometida desburocratização. Em primeiro lugar porque a dominação de tipo racional-legal se encontra institucionalizada, tendo resultado de processos de racionalização socialmente construídos na longa duração. Em segundo lugar, a desmaterialização, o uso de plataformas informáticas e de outros dispositivos digitais têm-se revelado capazes de realizar várias dimensões da burocracia que só aparelhos velozes e fidedignos poderiam realmente alcançar, visando regras universais, a uniformidade e a standardização, a objetividade, o cálculo e a mensuração, a vigilância e o controle remoto sobre administradores e administrados.

Consideramos que o MMR (Gestão Integrada – Dimensão Pedagógica), contempla os elementos apontados por Lima (2012; 2021) relativos à materialização potencializando os controles burocráticos tendo, no centro, os processos avaliativos por metas controlados por uma base de dados reunidos na plataforma digital.

Cabe reforçar que o MMR apresenta uma estrutura totalmente verticalizada, tendo a sua origem na Seduc-SP, passando pelas Diretorias de Ensino, supervisores e nas escolas prega o alinhamento entre os membros da equipe gestora – todos devem estar engajados e preparados para a estruturação do projeto (equipe gestão, coordenação, professores, comunidade). O diretor emerge como liderança (CEO) que vai conduzir a escola ao sucesso da escola, disseminando, entre os pares essa uma concepção de administração digital baseada em resultados e metas.

O método científico e o plano de melhoria surgem, portanto, como mais um instrumento de controle abstrato às condições concretas e aos contextos, em muitos casos, precários, em que se inserem as escolas e os alunos, dentre os quais destacamos: situação socioeconômica dos alunos e suas famílias, escolas em áreas de maior vulnerabilidade social, estrutura física das escolas e falta de professores para algumas das disciplinas.

O empresariado atuou, também, na formulação e na implementação do Programa de Ensino Integral, importando para São Paulo o modelo de Pernambuco. Esse projeto foi inicialmente concebido e implantado naquela rede em parceria com Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), organização não governamental.

No que concerne ao trabalho dos professores e diretores existem muitos pontos que merecem nossa atenção pelo reforço ao controle burocrático e a responsabilização engendrado no programa. A Lei Complementar 1.164/2012 instituiu inicialmente, para os professores que trabalham nessas escolas, uma gratificação de 75% sobre o seu salário base. Esse valor de gratificação foi alterado com a proposição da Lei 1.374 de março de 2022 no artigo 61 que estipula o valor de R\$ 2.000,00 (para professores) e o valor de R\$ 3.000,00 (para diretores de escola)¹. Conforme a mesma lei, a gratificação recebida não é incorporada em seu salário para fins de cálculo de aposentadoria.

Diferentemente de outras gratificações que são incorporadas ao salário base em 10% ao ano de exercício no cargo, esta não segue a mesma regra. No entanto, para se manter no cargo, tem que cumprir metas e regras draconianas de assiduidade, entre as quais a perda da mesma em caso de licença gestante.

A escola de ensino integral contempla vários pontos da pauta dos empresários no que concerne à gestão, ao currículo e ao trabalho docente. No

1. Conforme artigo 65, a Gratificação de Dedicção Exclusiva (GDE) não será incorporada aos vencimentos ou subsídio para nenhum efeito e não será considerada para cálculo de quaisquer vantagens pecuniárias, ressalvadas aquelas indicadas no artigo 63 desta lei complementar.

aspecto da gestão a intensificação dos controles, o Plano de Ação baseado em metas e indicadores e da avaliação contínua. Quanto ao currículo destacamos a flexibilização, o projeto de vida, o tema do empreendedorismo e da empregabilidade. O projeto amplifica os controles sobre o trabalho dos diretores, coordenadores e professores, principalmente pela implantação de esquemas de avaliação continuada, tipo 360 graus. Tal modelo de avaliação está articulado ao fato de que nenhum desses profissionais que optaram por trabalhar na escola de tempo integral tem cargo efetivo na unidade.

O Programa foi iniciado em 2012 em dezesseis escolas do ensino médio e foi se expandindo de forma silenciosa, também para as escolas do ensino fundamental – anos finais. Em 2022 esse número atingiu a marca de 2050 escolas.



Gráfico 1. Expansão das Escolas PEIs – 2012 a 2022

Fonte: Seduc-SP. Informações obtidas em Ocorrência 686648 SED: 0001381.

Conforme demonstrado na tabela, o aumento do número de Escolas de Ensino Integral, aumentaram, aproximadamente, 565% (6,65 vezes), entre os anos de 2017 e 2022, precisamente após a Lei 13.415/2017, da Reforma do Ensino Médio, que funcionou como impulsionadora das políticas que priorizam o modelo de PEIs, no estado de São Paulo, causando divisões na carreira do magistério paulista, numa relação que fragmenta e promove cisões entre os profissionais, agora submetidos a relações e condições distintas. Essa fragmentação produz efeitos diretos na identidade coletiva desses profissionais.

Com as escolas PEI, a Seduc-SP vem empregando na rede um gerencialismo autoritário baseado na responsabilização. As relações contratuais ensaiadas no

programa substituem as formas previstas de contratação e de evolução típicas da carreira no serviço público para inserir esquemas meritocráticos de promoção, baseados no desempenho e nas avaliações inspiradas na lógica empresarial.

Todas essas práticas surgem vinculadas ao discurso da “qualidade da educação” fundado em princípios típicos da empresa privada e o foco se fixa na gestão para resultados. Esse projeto empresarial para a educação pavimentou um caminho para a desconstrução da carreira dos profissionais da educação no Estado. Tanto a reforma da previdência (2020), como a reforma administrativa (2021) e o novo plano de carreira (2022), confluem para isso.

4. Desconstrução neoliberal da carreira do magistério paulista (2020-2022)

Está em curso, no estado de São Paulo, um movimento de reformas que cria novas regras para os atuais e futuros trabalhadores do setor público. Sempre com o discurso de valorização dos servidores e racionalização da estrutura de cargos se propõe mudanças que atinjam diretamente os atuais servidores públicos e que irá deteriorar ainda mais o serviço público e em especial as escolas públicas do estado de São Paulo.

A reforma da previdência instituída pela Lei 1.354/19 elevou a idade mínima e o tempo de contribuição, aumentou as alíquotas de contribuição, fixou contribuição para aposentados e pensionistas e estabeleceu o fim das aposentadorias integrais. As mudanças foram ainda piores para as mulheres que compõem a ampla maioria da categoria.

Já a reforma administrativa, instituída pela Lei 1.361/20, extinguiu as faltas abonadas, estabelece limitação ainda maior para as faltas médicas e a equivalência entre falta aula e falta dia. Essa reforma instituiu o bônus anual por desempenho e a possibilidade de contratação de servidores temporários em caso de greve, para citar algumas mudanças.

Por fim, o novo Plano de Carreira instituído pela Lei 1.374/22 – importado do governo do Rio Grande do Sul na gestão Eduardo Leite. Esta lei institui catorze trilhas para a evolução na carreira baseada em critérios meritocráticos de desempenho, com interstícios de dois anos para a evolução funcional. O que é grave, nessa proposta, é a substituição dos salários pelo subsídio. No conjunto, esta lei desconstrói os direitos dos professores como o da possibilidade de acúmulo de cargos, fim da sexta parte, da licença prêmio e a evolução funcional por tempo de serviço, entre outros direitos.

Com a citada lei, a lógica que vai pautar as resoluções administrativas encaminhadas pelos órgãos centrais da Secretaria da Educação, condiciona a evolução funcional, a produtividade e ancora os resultados ao pagamento de

bônus. Este instituto da bonificação por resultados, estimula a competição entre os pares e as unidades escolares, que passam a referenciar uma escalada que valoriza a posição hierárquicas das escolas em função dos índices alcançados. Em relação à competitividade entre os pares, evidencia-se como desdobramento dessa política, a perversa divisão da classe docente, provocando cisão e ruptura de contratos pedagógicos que fortaleceriam o trabalho em equipe e a construção do seu projeto político pedagógico.

Considerações finais

Neste trabalho procuramos apresentar evidências de políticas educacionais em confluência com o aumento da governança do Estado, rumo a uma administração pública nos ditames da *accountability*, da responsabilização e do gerencialismo. Do mesmo modo, algumas reflexões preliminares sobre os aspectos que envolvem a Reforma do Estado no Brasil, submetidas aos critérios da Nova Gestão Pública e sua relação com o conjunto de medidas reformadoras no campo educacional adotadas no sistema público estadual de ensino paulista.

Procuramos também analisar, de forma preliminar, como e quais efeitos as políticas gerencialistas centradas na responsabilização estão produzindo no trabalho dos profissionais da educação.

No campo educacional, essas políticas de responsabilização docente estão sendo estimuladas por práticas gerenciais centradas em esquemas de quantificação, metas e resultados implantadas sob influência do setor empresarial. São práticas que ensejam maior controle e punição dos profissionais da educação pelo alcance de resultados atrelado a esquemas de bonificação. Especificamente, no caso de São Paulo, essas políticas estão sendo adotadas de forma intensiva desde a implantação, em 2011, do Programa Educação – Compromisso de São Paulo.

O caráter vertical dessas medidas gerencialistas, que visam à qualidade na perspectiva da gestão da empresa privada, submete esses profissionais a rígidos controles fixados por metas heterônomas baseadas em testes padronizados e indicadores.

Os profissionais da educação ficam com a responsabilidade de ter de produzir resultados, mesmo sob condições precárias de trabalho nas escolas. Os programas da secretaria estão, portanto, disseminando no âmbito do sistema uma cultura de responsabilização e a ideologia do privado como sinônimo de eficiência, no qual eles poderiam ser mais reconhecidos.

Entendemos que essa transposição do gerencialismo empresarial para os sistemas públicos de ensino, tem cumprido o papel de culpabilizar os trabalhadores e, em certa medida, desmoralizar o setor público. Por fim, elaboramos um quadro da precarização do sistema de ensino público do estado de São Paulo, ocorrido nos últimos cinco anos, evidenciando os elementos que

sustentam as ações administrativas que vão direcionar a a prática que **ocorre** na escola. A Reforma Administrativa, por exemplo, reforça o sistema de bonificações ao atingirem as metas preestabelecidas pelo governo; além disso, os profissionais da educação deverão comprovar a evolução do serviço atestando as atividades prestadas no ano anterior.

Referências

- BALL, Stephen J. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem estar social. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, 2004.
- BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Caderno de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 539-564, 2005.
- BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. A Reforma do Estado nos Anos 90: Lógica e Mecanismos de Controle. **Lua Nova** – Revista de Cultura Política, n. 45, 1998.
- BROOKE, Nigel. O futuro das Políticas de Responsabilização Educacional no Brasil [The future of Educational accountability Policies in Brazil]. **Cad. Pesquisa**, v. 36, n. 128, p. 377-401, 2006.
- CLAD. Centro Latinoamericano de Administración para el Desarrollo. **La responsabilización en la nueva gestión pública Latinoamericana**. Buenos Aires: Eudeba, 2000.
- DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.
- FRANCISCO, Iraci José. **Gerencialismo, responsabilização e o trabalho do diretor de escola**: adesões e resistências. 2022. 192f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: dadesmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educ. Soc.**, Campinas: Cedes, v. 33, n. 119, p. 379-404, 2012.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Ed. Cortez, 1995.
- GAULEJAC, Vincent de. **Gestão como doença social**: ideologia, poder gerencialista e fragmentação social. São Paulo: Ed. Ideias e Letras, 2007.
- LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Planta, 2004.
- LIMA, Licínio Carlos. **A escola como organização educativa**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LIMA, Licínio Carlos. Elementos da hiperburocratização na administração escolar. *In*: LUCENA, Carlos; SILVA JR., João dos Reis (orgs.). **Trabalho e educação no século XXI: experiências internacionais**. São Paulo: Xamã, 2012.

LIMA, Licínio Carlos. Impactos hiperburocráticos das máquinas digitais de administração da educação. **Educação e Sociedade**: Revista de Ciências e Educação, 2021. Disponível em: <https://bit.ly/48OcqIG>. Acesso em: 13 abr. 2022.

LIMA, Licínio Carlos. Políticas educacionais, organização escolar e trabalho dos professores. **Educação**: Teoria e Prática, v. 21, n. 38, 2011.

LOPES, Karina Carrasqueira. **A Política de responsabilização educacional do município do Rio de Janeiro**. 2013. 110f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Disponível em: <https://bit.ly/3Sxruyr>. Acesso em: 28 maio 2017.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. A política da OCDE para a educação e a formação docente. A nova regulação? **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 75-85, 2011.

PIOLLI, Evaldo. Gerencialismo e heteronomia. O trabalho, a identidade e a saúde do diretor de escola frente às políticas e programas de qualidade da Secretaria de Educação de São Paulo. *In*: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 26., 2013, Recife. **Anais [...]** Recife: Anpae, 2013a, v. 17, p. 1-17.

PIOLLI, Evaldo. **Política educacional e gerencialismo**: os programas e projetos da SEE-SP para a qualidade e suas implicações nas escolas, no trabalho e na saúde dos profissionais do magistério. Suplemento Pedagógico Apase, jul. 2013b.

PIOLLI, Evaldo; FRANCISCO, Iraci José. A participação empresarial no sistema de ensino paulista: gerencialismo e responsabilização no trabalho do diretor de escola. *In*: BAUER, Carlos *et al.* (orgs.). **Sindicalismo e associativismo dos trabalhadores em educação no Brasil, com escritos sobre a Argentina, Inglaterra, País de Gales e Portugal**. Volume 4. 1. ed. Jundiá: Paco Editorial, 2019, p. 167-180.

RAVITCH, Diane. **A morte e vida do grande sistema escolar americano**. Porto Alegre: Sulina, 2011.

SILVA, Ítalo Agra de Oliveira. **O Programa de Modernização da Gestão Pública: uma Análise da Política de Responsabilização Educacional em Pernambuco no Governo Campos (2007-2011)**. 2013. 214f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa. Disponível em: <https://bit.ly/3HAQwqh>. Acesso em: 22 fev. 2017.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. *In*: DE TOMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1998, p. 125-193.

HISTÓRIA DO SINDICATO DOS FUNCIONÁRIOS PÚBLICOS DE DIADEMA (SINDEMA) E OS SEUS DESAFIOS EDUCACIONAIS (1968-2019)

Dorilene Sales
Carlos Bauer

Introdução

A preocupação em estudar a história do associativismo e do sindicalismo dos trabalhadores em educação nos tem exigido compreender uma série de problemáticas com o intuito de desvelar as múltiplas e simultâneas relações que se desenvolvem no decorrer dos processos organizativos deste expressivo conjunto de representantes da classe trabalhadora.

Uma destas questões está associada ao processo de intensa fragmentação das entidades sindicais que arvoram representar as diferentes categorias que atuam no mundo do trabalho educacional, razão pela qual nos chama atenção o esforço de se constituir um sindicato único com o objetivo de representar e levar adiante as reivindicações do funcionalismo público da cidade de Diadema (SP), com destaque para aquelas que dizem respeito aos trabalhadores que atuam nas escolas públicas desta cidade.

Desta sorte, apresentamos neste capítulo alguns resultados parciais do estudo preocupado com o levantamento da História do Sindicato dos funcionários públicos de Diadema (Sindema) e os seus desafios educacionais (1968-2019), que estamos desenvolvendo no âmbito do Grupo de Pesquisa em História e Teoria da Profissão Docente e do Educador Social (Gruphis), da Linha de Pesquisa em Políticas Educacionais (Liped), do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Nove de Julho (Uninove).

A pesquisa empreendida trouxe como o seu principal objetivo compreendermos, de forma crítica e contextualizada, o processo histórico que culminou na consolidação, política e social, do Sindicato dos Funcionários Públicos de Diadema (Sindema), chamando a atenção para a defesa dos interesses e as ações perpetradas por essa entidade na esfera educacional.

Estabelecemos como marcos de sua periodização os anos decorridos entre 1968 a 2019, respectivamente, por terem registrado o seu momento de funda-

ção e os episódios que trouxeram sua consolidação política e o reconhecimento de sua importância social. Tendo surgido, com um caráter associativista, em fins da década de 1960, essa entidade classista dos funcionários públicos, todavia, organizou e protagonizou uma série de ações no sentido de respaldar o trabalho do professorado.

O recorte temporal estabelecido corresponde ao período inicial de atuação dessa instituição (1968), em plena vigência da ditadura civil-militar, passando pela sua transformação em sindicato (1988), imediatamente após a promulgação da Constituição Federal até a realização do seu Primeiro Congresso (2019), momentos estes que nos parecem marcantes em sua consolidação política e social.

O contexto histórico que fazemos referência versa sobre o período do final da década de 1960, imediatamente após o golpe de Estado perpetrado contra o governo de João Goulart, momento este também de grande expansão da industrial e desenvolvimento do capital, como consequência do intenso e acelerado processo de urbanização e dos contínuos fluxos de crescimento econômico que vinham sendo registrados no país, pelo menos, desde a década de 1950.

Sob essa base material houve um significativo crescimento da classe trabalhadora, com uma formidável diversificação de categorias profissionais, inclusive, envolvendo os setores médios da população que procuraram se organizar, em sindicatos e associações de classe, com o intuito de buscar por melhores condições de trabalho e da efetivação de garantias legais para o exercício do seu labor.

Esses acontecimentos históricos influenciaram decididamente o movimento dos funcionários públicos da cidade paulista de Diadema, que contou, no início da sua formação, com enfermeiros, garis, professores, motoristas, servidores dos setores administrativos e dos serviços braçais da prefeitura, entre outros, que estiveram na linha de frente deste processo organizativo.

Conceitualmente, podemos dizer que o

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

zadores e, por receberem salários inferiores, produzem mais-valor. Há finalmente trabalhadores intelectuais que não participam da produção material, como médicos de hospitais e professores de escolas empresariais, e podem produzir mais-valor. (Bauer, 2012, p. 98-99)

Os estudos nos permitiram conhecer alguns aspectos do surgimento e história deste sindicato, nos fazendo compreender a importância do mesmo para a luta não só dos servidores públicos de modo geral, mas, de forma específica, das condições enfrentadas pelos trabalhadores da educação na cidade de Diadema (SP). Luta esta reconhecida como muito importante, nos dias hodiernos, como também em toda a história do Sindema.

De fato, partimos do pressuposto de que o desenvolvimento dessa pesquisa nos ajudará a compreender, criticamente, como a criação do Sindema contribuiu com o processo de aperfeiçoamento e valorização da carreira docente em Diadema (SP). Perseguindo este objetivo, precisamos nos interrogar sobre a forma que essa entidade se posicionou, em diferentes momentos da história, em torno da defesa da melhoria das condições de trabalho dos professores, como na organização da mobilização e da luta contra a retirada dos direitos duramente alcançados pela categoria, são vitais para todos os que vivem do próprio trabalho no mundo do capital.

1. Do surgimento da Associação dos Funcionários Públicos de Diadema (AFPD) durante a vigência da ditadura civil-militar no Brasil

Com a efetivação do golpe de Estado de 31 de março de 1964, teve o início de um período de pouco mais de vinte anos em que o Brasil experimentou a vigência de uma ditadura civil-militar conduzindo os desígnios do país.

No momento em que a Associação dos Funcionários Públicos de Diadema (AFPD) foi fundada, precisamente, em 29 de agosto de 1968, o país vivia sob a égide de uma Constituição imposta pelos golpistas em 1967, restringindo as liberdades civis e impondo os presidentes da república, assim, nesse mesmo ano, Castelo Branco (1964-1967) foi substituído pelo general Artur da Costa e Silva (1967-1969), que haveria de escancarar o caráter ditatorial do regime com a adoção do Ato Institucional número 5, o famigerado AI-5, pelo qual os direitos que favorecem o pleno exercício da cidadania foram amplamente restringidos.

No setor do trabalho, o Estado impôs um controle sobre as forças de lideranças sindicais que apoiavam os movimentos de trabalhadores, oferecendo um apoio com limites em troca de pouca representatividade sindical e em relação à legitimação como representante formal destes trabalhadores.

O autoritarismo do governo Costa e Silva que repercutiu no ano 1968, onde o Estado passa a impor limites em tudo que se referia a questões trabalhistas daquela época, sem limitação em relação ao seu poder e, por ser bastante forte, intimidava o Congresso para não ajudar a classe trabalhadora, dando a entender que o Estado poderia fazer modificações importantes na Constituição Federal de 1967 e, nesse mesmo tempo, manifestantes se colocavam às ruas para protestos contra medidas arbitrárias que não os favoreciam, sendo assim, várias pessoas foram detidas por este comportamento (Alves, 1989).

No que se refere aos setores organizados do mundo trabalho, o Estado impôs um controle férreo sobre as entidades e lideranças sindicais que apoiavam os movimentos que lutavam pelos direitos dos trabalhadores, realizando cassações, nomeando interventores e interferindo diretamente na representação formal destes trabalhadores.

Algumas forças sindicais não aceitaram esses desígnios que minimizavam sua capacidade de enfrentar a classe dominante de se posicionar perante o Estado com o intuito de melhorar a vida do trabalhador, especialmente, sobre as questões salariais e outros benefícios trabalhistas.

O governo Costa e Silva, com a edição do AI-5, no ano 1968, passou a ter plenos poderes e a impor limites em tudo que se referia a questões trabalhistas, quando não, intimidava o Congresso para fazer modificações importantes na Constituição Federal (CF) de 1967, transformando-a no arcabouço legal do regime ditatorial reinante, com extinção dos partidos políticos, a suspensão das liberdades civis e a eleição indireta dos governantes do país.

Com a decretação do Ato Inconstitucional nº 5 (AI-5), considerado um golpe dentro do golpe, a democracia não mais existia, e o Congresso ficou sem poderes, sendo fechado em certo momento do ano de 1968, reabrindo apenas em 1969, suprime-se os partidos e criando o bipartidarismo e um conjunto de desvios nas formas de representação (eleições indiretas, senadores biônicos etc.). Neste período a ditadura civil militar se instalou no Brasil de forma mais dura, e o Estado era supremo, com autonomia em todas as decisões.

2. Um novo sindicalismo no Brasil

A partir dos meados da década de 1970, com o fortalecimento das organizações e dos movimentos reivindicativos da classe trabalhadora, assistimos à tentativa de superação dos dirigentes “pelegos” e conciliadores e o vigoroso nascimento de um novo sindicalismo no Brasil.

Na esfera educacional, um bom exemplo, de adesão ao movimento do Novo sindicalismo, é a Associação dos Professores do Ensino Oficial do Es-

tado de São Paulo (Apeoesp), que havia sido fundada no dia 13 de janeiro de 1945, ganha força, se reorganiza de maneira muito mais racional e traz, emitindo a todos os associados, uma nova forma de enfrentar o Estado visando os interesses dos educadores atuantes no estado de São Paulo.

Se reformulando de uma maneira estratégica por meio da criação de sede e subsedes, representação específica por escola na capital e no interior paulista, a entidade passou a realizar vários congressos e assembleias e sua luta se torna em uma dimensão bem maior, não somente por melhores salários, mas também pelo ensino gratuito e pelo fim da ditadura civil militar.

As décadas de [19]80 e [19]90 foram consideradas por muitos como as décadas perdidas, em termos econômicos, pois não houve objetivamente, melhoria na distribuição de renda, nem na qualidade de vida dos brasileiros, mesmo assim essas décadas possibilitaram a reorganização do país. Atualmente temos a Lei 9394/1996, regendo a educação nacional. Essa lei também teve uma longa tramitação pelo Congresso. Não resolveu questões antigas das outras legislações da educação, como, ensino público e privado, e como sempre interesses corporativos, fisiologistas e clientelistas imperaram em detrimento da satisfação das necessidades educacionais da maioria do povo brasileiro. (Cruz, 2008, p. 70)

Sendo assim, este foi o primeiro momento que o magistério sindical se mostra de forma explícita, período este, que vai de 1970 a 1980, tendo em vista que, os professores se reorganizaram em associações, surgindo novamente o associacionismo. Criado com o objetivo em comum de lutar para término da ditadura militar com o intuito de que a democracia aflorasse outra vez (Masson, 1997).

Por essa época, a Apeoesp, juntamente com a presença da União dos Trabalhadores do Ensino (UTE), em Minas Gerais (MG), do Centro dos Professores Primários do Estado do Rio Grande do Sul (CPPERS) e, entre outras entidades, do Centro de Professores do Rio de Janeiro (CEP) se uniram para que o Magistério brasileiro angariasse forças para ter êxito nas lutas por direitos que há muito tempo se estavam perdidos perante a um Estado totalmente ditador.

Não foi de outra forma que, com 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. (Masson, 1997, p. 10)

Com a necessidade de uma organização mais específica, com o objetivo de ficar cada vez mais fácil de tratar questões educativas, surgiu a organização dos professores do ABC paulista, que lutava por melhores condições de trabalho desde 1970, para no futuro possuir um sindicato que os representasse nas questões sociais e políticas educacionais desta região tão importante do estado de São Paulo.

3. O Sindema e a sua atuação

Desde a fundação do sindicato, pelo menos, até o ano de 2005, a diretoria era formada na maioria por funcionários da Secretaria de Obras e de Serviços Urbanos de Diadema (SP). Apesar das reivindicações abrangerem todo o funcionalismo público da cidade, a maior representação de trabalhadores desses departamentos era nítida.

Uma hipótese para esse fato era a prioridade das gestões municipais estabelecida na execução de obras e serviços urbanos, em particular, de urbanização de favelas.

Em 2005, com a eleição da diretoria que possuía integrantes de outras secretarias, como a Saúde, da Educação e da Cultura, o Sindema aumentou a sua representação e capilaridade junto a outros segmentos da categoria, ampliou a participação de mulheres em sua direção, tendo, inclusive, eleito Kátia Alves Vassoler, pela primeira vez em sua história tínhamos uma presidenta à frente da entidade.

No ano de 2008, a categoria tomou a importante decisão de filiar nosso sindicato à Central Única dos Trabalhadores (CUT), entre outros aspectos, por unificar a luta dos trabalhadores dos diferentes segmentos, apoiada nos princípios da liberdade, autonomia e independência do movimento sindical frente ao estado e partidos políticos.

O sindicato também tem se pautado no entendimento do direito à livre organização e sustentação da luta dos trabalhadores, pela construção dos próprios trabalhadores, com decisões tomadas coletivamente pelo conjunto dos munícipes nas instâncias estatutárias do sindicato, além da luta pelos pressupostos consagrados nas convenções 87 e 151 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), no sentido de assegurar a tão ameaçada liberdade sindical e a negociação coletiva, para toda classe trabalhadora brasileira, do setor privado e do serviço público.

O Sindema tem uma atuação de destaque, tornando-se referência como aglutinadora e organizadora de lutas regionais dos servidores do ABCD e outros coletivos, como a realização de plebiscitos populares, organização do Comitê da Frente Brasil Popular de Diadema, nas greves nacionais, tendo centralizado a organização de diversas lutas nacionais contra os ataques à classe trabalhadora.

O Sindema surge com a missão de lutar pelos direitos dos funcionários da Prefeitura Municipal de Diadema, uma vez que, eles precisavam ter apoio para reivindicar seus direitos, pois sabiam que havia muita coisa incorreta em relação a questões trabalhistas. E, somente com a promulgação da Constituição Federal de 1988, estes funcionários conseguiram se organizar de forma sindical.

Na avaliação de Domingos Tomaz de Souza, as campanhas corporativas por melhores salários, defesa da carreira e a melhoria das condições de trabalho dos funcionários públicos de Diadema (SP), alcançaram um papel fundamental.

Primeiro você usou uma palavra muito interessante aí que é o seguinte, quando o servidor público vai buscar salário, não é só apenas salário. A gente vai buscar a questão de melhorias de condições de trabalho. Isso é a primeira proposta. Primeira coisa, condições de trabalho é lógico que todos precisam de salário digno para poder se locomover de um lugar para outro, para ter condições de ir para sua casa. Como é que eu posso enfrentar a sala de aula sabendo que na minha casa quando chegar lá posso [...] a minha luz está cortada, ou senão um filho meu está passando necessidade? Então isso é fundamental. O salário é fundamental, mas as condições de trabalho também estão embutidas nessa linha, entendeu? (Souza, 2022 apud Sales, 2023, p. 57)

Valendo ressaltar que, antes de 1988, os funcionários públicos estavam impedidos de criar sindicatos no Brasil, como, também, a associação que deu origem ao Sindema era voltada apenas para alguns setores do funcionalismo municipal, porém, gradativamente, com a sua transformação em sindicato passou a representar também os departamentos da Educação, Saúde e outros.

Pode-se entender que o Sindema travou lutas em relação às questões dos funcionários públicos da Educação da cidade de Diadema (SP), desta maneira muito se tem por discutir em relação legislativa que engloba o estatuto do magistério e a questão da qualidade da educação, que devem estar em harmonia para atender às necessidades profissionais dos educadores, pois sem a satisfação dos professores com seus direitos garantidos a qualidade do ensino é comprometida, pois, as pessoas não vivem somente almejando por recompensas etéreas e abstratas, mas, principalmente, aspiram por condições concretas de trabalho e remuneração para melhorar à qualidade de vida.

Considerações finais

A atuação do Sindema se insere nas buscas do movimento sindical brasileiro de tentar superar o confinamento político e ideológico ditado pelos preceitos de

liberais, procurando estabelecer laços com outras entidades, efetivando ações de alcance local, estadual e nacional com o intuito de barrar esses preceitos.

A perspectiva de privatização das políticas sociais tem origens muito remotas no Brasil, sendo necessário estarmos atentos aos esforços de organização e atuação coletiva que procuram questioná-la política e historicamente.

No âmbito da resistência local, a presença do Sindema tem contribuído com o processo de aperfeiçoamento e valorização dos funcionários públicos em Diadema (SP), tendo se posicionado, em diferentes momentos da história, em torno da defesa da melhoria das condições de trabalho, como na organização da mobilização e da luta contra a retirada dos direitos duramente alcançados pelas diferentes categorias profissionais representadas no seu interior e que são vitais para todos os que vivem do próprio trabalho no mundo capitalista!

Referências

ALVES, Isa Cristina Pereira; TEIXEIRA, Simone Matos dos Santos; PEREIRA, Fransergio Bucar Afonso. **Associativismo**: abordagem teórica e seus princípios. VIII JICE, 2017.

ALVES, Maria Helena Moreira. **Estado e oposição no Brasil (1964-1984)**. 5. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1989.

BAUER, Carlos. **A natureza autoritária do Estado no Brasil contemporâneo**. São Paulo: Editora José Luís e Rosa Sundermann, 2012.

BAUER, Carlos *et al.* (orgs.). **Sindicalismo e associativismo dos trabalhadores em educação no Brasil**. Volume 3. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

BERTOLDO, Jaqueline. **Cartilha Associativismo**. Incubadora social. Santa Maria – RS. 2015. Disponível em: <https://bit.ly/3u6tDaN>. Acesso em: 2 set. 2022.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Disponível em: <https://bit.ly/2tkVHV7>. Acesso em: 12 set. 2022.

BRASIL. **Estatuto do Magistério Público do Município de Diadema**. Disponível em: <https://bit.ly/3QPxUZ8>. Acesso em: 28 de set. 2022.

BRASIL. Ministério da Previdência Social. **Portaria n. 402, de 10 de dezembro de 2008**. Disciplina os parâmetros e as diretrizes gerais para organização e funcionamento dos regimes próprios de previdência social dos servidores públicos ocupantes de cargos efetivos da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, em cumprimento das Leis nº 9.717, de 1998 e nº 10.887, de 2004. Brasília: Diário Oficial, 11 dez. 2018. Disponível em: <https://bit.ly/47JXD7r7>. Acesso em: 30 set. 2022.

BRASIL. **Projeto de Lei n. 8.035/2010**. Cria o Plano Nacional de Educação (PNE). Brasília, DF: MEC, 2010.

BRASIL. **Relatório final da comissão de sistematização do fórum nacional do trabalho**. 2004. Disponível em: <https://bit.ly/3Swc4eh>. Acesso em: 10 abr. 2008.

COSTA, Maria do Socorro de Cândido; OLIVEIRA, Antônio César Silva; FIGUEIREDO, Raimundo José Linhares. **Associativismo**. Fortaleza: Fundação Demócrito Rocha/Instituto Centro de Ensino Tecnológico – CENTEC, 2013.

CRUZ, Hélvia L. **Condições de construção histórica do sindicalismo docente de educação básica**. 2008. 302 p. Tese (Doutorado em Sociologia) Universidade de Brasília, Brasília.

FONTES, Yuri Martins; MECHI, Patrícia (orgs.). **História e lutas sociais: a classe que trabalha em movimento**. São Paulo: EDUC; Brasília: Capes, 2019.

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.

SALES, Dorilene Silva. **História do Sindicato dos funcionários públicos de Diadema (Sindema) e os seus desafios educacionais (1968-2019)**. (Relatório parcial de pesquisa em educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2023.

SOUZA, D. T. de. História do Sindicato dos Funcionários Públicos de Diadema (SP). (SINDEMA) e os seus Desafios Educacionais. 18.05.2022. Entrevistadores: SALES, Dorilene; BAUER, Carlos. São Paulo, 2022. Apêndice II (p. 49 a 59).

IDENTIDADE DO TRABALHADOR E CONSCIÊNCIA DE CLASSE “PARA SI”: DO SUJEITO À CLASSE – PERSPECTIVAS DE ANÁLISE

Cristiane Maria Oliveira Mendonça
Hermeson Claudio Mendonça Menezes

Introdução

Este capítulo busca problematizar as relações entre identidade do trabalhador e consciência de classe “para si”, apontando suas interfaces no ambiente das Instituições de Ensino Superior (IES) privadas. Partindo de um exame do *Mito de Sísifo – ensaio sobre o absurdo*, do filósofo Albert Camus (2014), analisa-se o processo de construção da identidade no contexto organizacional. Com isso, o texto apresenta algumas delimitações de estudo e possibilidades do caráter social e histórico de promoção do sujeito à classe na cotidianidade marcada pelo triunfo da ideologia orgânica do capital.

Num sentido propositivo, busca-se superar a dicotomia entre subjetividade e objetividade, que restringe as interpretações do mundo do trabalho e da construção da identidade do trabalhador a leituras fragmentas, presas ao puro “psicologismo” e “sociologismo” – uma vez que a

análise da realidade social despojada da vida subjetiva transforma-se em sociologismo; ao mesmo tempo, a análise da vida subjetiva despojada da objetividade transforma-se em psicologismo. (Resende, 2009, p. 18-19)

Para isso, realiza-se uma aproximação teórica entre a teoria marxiana e a psicodinâmica do trabalho, a fim de construir um diálogo entre as particularidades que diferenciam (sem opor), tais concepções, como indica Montalvão (2018, p. 67):

Se, para Marx, o trabalho é o substrato da humanização e condição da própria existência humana, para Christophe Dejours – fundador e maior expoente da clínica psicodinâmica do trabalho – o trabalho é o alicerce da nossa subjetividade. Para além de um movimento de transformação da Natureza ou integração a uma classe social, o trabalho representa o estabelecimento de vínculos psicoafetivos, o enfrentamento de conflitos

inter e intrasubjetivos, e a formação de uma identidade nos marcos da vivência laboral. Ao trabalho ordinário de produção, integra-se o trabalho do psiquismo, de modo que a atividade produtiva para a psicodinâmica é uma provação constante para a subjetividade. Além do seu papel central na vida subjetiva dos indivíduos, o trabalho é também, segundo Dejours, estruturante das relações sociais e políticas de modo que o cotidiano laboral tem ampla ressonância no âmbito geral da sociedade [...].

Assim, considerando os obstáculos concretos para a superação do individualismo, como modo de vida no redesenho da divisão internacional do trabalho, a questão que norteia o texto é em que medida trabalho, identidade e sofrimento docente interagem na formação da consciência de classe “para si”, contribuindo para os processos de mudança social e combate da naturalização dos fenômenos sociais e sua expressão psicossocial resultante de uma sociedade de classes.

Desta forma, do ponto de vista epistemológico e teórico-metodológico, promove-se uma aproximação entre o marxismo e a psicodinâmica, a partir da categoria trabalho em ambos os modelos teóricos, para tentar responder minimamente à questão suscitada. Para tanto, o trabalho coloca-se como mediador do processo de emancipação humana, compreendendo a dimensão e as consequências do estranhamento do trabalhador.

Com isso, coloca-se um novo horizonte político na ordem do dia, contribuindo para a construção de uma nova política que evidencie as lutas de classe dos trabalhadores, no sentido de, mesmo num quadro de identidade alienada (estranhada), o sujeito resista e resgate as potencialidades do trabalho para estabelecer laços sociais de solidariedade, cooperação e consciência de classe “para si”.

O texto encontra-se estruturado em cinco seções, contando com esta introdução. Na segunda seção, discorre-se sobre a aproximação teórica entre as teorias de Karl Marx e Christophe Dejours, tendo como fio condutor a alegoria do *Mito de Sísifo*. A seção seguinte, ergue-se no debate sobre a identidade do trabalhador e o sofrimento docente em IES privadas, com o intuito de se compreender a construção da identidade e consciência do trabalhador da educação. Esta discussão projeta a quarta seção, na qual se retoma o *Mito de Sísifo* para tratar da consciência de classe “em si” e “para si” e a luta contra a normalização dos fenômenos sociais.

Por fim, nas considerações finais, tece-se, para além de uma conclusão definitiva, um convite para o adensar dos estudos da psicodinâmica do trabalho em sinergia com o materialismo dialético, a fim de se compreender as novas formas de exploração da ordem do capital e a construção de uma resistência por parte da classe trabalhadora.

1. O *Mito de Sísifo*: aproximação entre marxismo e psicanálise

No *Mito de Sísifo*, Camus (2014) tece uma representação da figura de *Sísifo*, um homem astuto e renitente que ao descumprir ordens divinas é condenado a empurrar uma pedra gigante até o cimo de uma montanha, apenas para vê-la rolar de volta ao ponto de partida. *Sísifo* é então forçado a recomençar o processo, repetindo a mesma tarefa sem fim em uma sequência infinita de frustração e futilidade.

Eis que Camus (2014) constrói uma metáfora sobre a condição humana diante das tarefas absurdas, sem sentido e a busca por encontrar significado em meio a essência da vida. *Sísifo* corresponde ao trabalhador subsumido em uma cotidianidade que lhe é estranha, uma atividade diária “inútil e sem esperança”. Como afirma o autor, este operário – atado a uma rocha que suga suas energias – “trabalha todos os dias de sua vida na mesma tarefa e esse destino não é menos absurdo” (Camus, 2014, p. 123).

Ao revisitar questões como a relação entre liberdade e destino, a natureza do sofrimento humano e a busca por significado em um mundo absurdo, o filósofo apresenta a ideia de que *Sísifo* é livre para escolher como abordar seu destino. Diante de sua liberdade, ele pode escolher enfrentar sua sina epocal com desespero e desesperança ou pode abordá-la com uma atitude de resiliência. Assim, se por um lado, essa condição lhe causa sofrimento e angústia, pois o conduz a um confronto com sua própria impotência em relação à dinâmica social, por outro, ele pode encontrar significado em sua luta, tornando-a parte integrante de sua própria existência e transcendendo sua própria dor.

Ao aplicar-se a teoria marxiano-marxista na análise do *Mito*, temos que o texto de Camus possibilita uma crítica à sociedade capitalista, na qual o trabalhador é desumanizado e aprisionado em uma rotina monótona e sem sentido. *Sísifo* seria uma representação do trabalhador estranhado, que não se reconhece no produto do seu trabalho, na sua atividade produtiva, em sua essência humana e, como consequência das relações anteriores, se tem o esvaziamento do homem pelo próprio homem (Marx, 2010).

Em sua condição inumana, *Sísifo* revela como o trabalho se torna cada vez mais mecânico e despojado de qualquer sentido, pois o trabalhador é convertido em pura força de trabalho, um *apêndice da máquina*. Portanto, o personagem camuniano é uma metáfora da condição do homem moderno, um sujeito que está imerso em um sistema de produção em que as pessoas são compelidas a trabalhar para sobreviver. Assim, o trabalhador “[...] se torna tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão” (Marx, 2010, p. 80).

Por isso, no moinho satânico (Polanyi, 2000) do capital, que a tudo degrada, o homem é coisificado, é apenas uma peça na máquina produtora de mercadorias, onde ele mesmo é uma mercadoria, como ilustra Marx (2010, p. 80): “O trabalho não produz somente mercadorias; ele produz a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria, e isto na medida em que produz, de fato, mercadorias em geral”.

Já em uma perspectiva distinta da marxiano-marxista, mas que não lhe é oposta, a teoria da psicodinâmica do trabalho, formulada por Dejours, possibilita outra abordagem sobre o *Mito*. Para a psicodinâmica, a vida de Sísifo pode ser comparada ao cotidiano do homem moderno, em sua monotonia e falta de sentido em seu fazer diário – um trabalho sem expectativa e sem saída, que pode conduzi-lo à exaustão e ao desespero, ou seja, ao sofrimento.

O sofrimento de Sísifo é o resultado da discrepância entre a demanda (o trabalho) e a capacidade do trabalhador de lidar com essa demanda. A falta de sentido do trabalho de Sísifo é um exemplo extremo de violência simbólica que ele sofre, ou seja, a desvalorização do trabalhador e a retirada de sua capacidade de agir. Esta situação leva a um conflito psíquico no qual o indivíduo pode questionar o sentido de sua vida e se perguntar se vale a pena continuar a empurrar essa pedra. Logo, esta tensão psicológica pode levar a ansiedade profunda e a perda de sentido de si mesmo.

Verifica-se, pelas interpretações do *Mito de Sísifo* o lugar central do trabalho na construção teórica de Marx e Dejours, cada um em sua época. O primeiro, trazendo a lume o processo do estranhamento, elabora uma crítica à economia política liberal-burguesa e à relação social capitalista que se ampara na exploração do trabalhador. Já o segundo, investigando o trabalho e sua correlação com o sofrimento psíquico, estuda o adoecimento e a busca por uma “normalidade”, relacionados ao trabalho enquanto atividade deontica.

Desse modo, cada um oferece suas contribuições para aprimorar a compreensão do mundo do trabalho, numa sociabilidade *móbil* que o marxista István Mészáros (2016) já qualificou como sistema sócio metabólico do capital.

Para Marx (2010), o trabalho é atividade ontológica humana, fundamental para sua existência e responsável pelo processo de humanização do sujeito. O trabalho é uma atividade social e criativa, capaz de produzir cultura e valores e por tornar o indivíduo diferente, em essência, dos demais animais. No entanto, sob as condições do capitalismo, o trabalho é alienado (estranhado), ou seja, o trabalhador perde o controle e a conexão com o produto do seu trabalho e com sua própria atividade.

A partir das reflexões de Marx (2010), o trabalho aparece como um processo social de produção, onde os trabalhadores se relacionam consigo mesmo

e com os demais sujeitos, bem como com o objeto de seu trabalho e o meio de produção. Ele argumenta que as condições concretas em que a atividade humana é desenvolvida estão intimamente ligadas ao formato da sociedade na qual ela está inserida.

Estamos em uma roda-viva pós-moderna. Diante da destruição criativa, os indivíduos veem-se lançados e se lançam em direção a roda do carro de Jagné do capital. Em sua cotidianidade acelerada, os indivíduos são arrastados pela força gravitacional da performatividade. Com isso, afirmam o predomínio de Chronos (o deus do tempo quantificado) que devora seus oponentes e estabelece o tempo (vida) mensurável.

Já para Dejours (2004), a psicodinâmica do trabalho envolve as dimensões do trabalho baseando-se na investigação da subjetividade do trabalhador, especialmente seus aspectos psicológicos, emocionais e na organização do trabalho. O autor considera que o trabalho é um fator central de organização do psiquismo, sendo sua teoria baseada em um processo de simbolização e subjetivação, ou seja, o trabalho é um fenômeno social, cultural e psicológico, logo, uma fonte de prazer e satisfação, mas também pode ser fonte de sofrimento e doenças mentais.

A subjetividade, segundo Dejours (2004), é construída no trabalho, o que significa que as dimensões cognitivas, emocionais e sociais da subjetividade são influenciadas pelo contexto do trabalho, especialmente pelas relações sociais que se estabelecem. Assim, o trabalho e seu espaço de realização são lugares onde se manifestam as tensões sociais e as contradições psicológicas do indivíduo.

No entanto, embora existam distinções nas reflexões de Marx e Dejours – deve-se ter claro que a ênfase dada por cada teórico à centralidade do trabalho, na relação objetividade-subjetividade, é diferente – elas não se opõem, antes complementam-se.

Se para Marx, o trabalho na ordem fetichizada e reificada do capital é uma atividade que reduz a liberdade, visto que as condições em que a atividade é realizada são determinadas de fora, pelo capitalista. Temos, com Dejours, a ênfase na subjetividade do trabalhador, que está implicada no trabalho, ou seja, o trabalhador participa desse processo de criação da organização do trabalho. Esta interpretação de Dejours não nega Marx, antes, auxilia no entender o processo de mistificação ideológica que induz os indivíduos a reproduzirem aquilo que lhes oprime.

Outra aparente divergência seria que, segundo Marx, a organização social do trabalho não é governada pelas implicações psicológicas que o trabalho exerce sobre o indivíduo. O capitalista buscaria, sobretudo, reduzir os custos e aumentar os lucros. Já Dejours destaca que o trabalho é também uma atividade psicológica, exigindo uma organização que considere sua dimensão subje-

tiva e que, por isso, é possível criar condições que permitam a participação do trabalhador na organização do trabalho.

Mas, esta divergência é apenas aparente, pois como destaca Marx (2010, p. 90, grifos do autor): “tudo o que aparece no trabalhador como *atividade da exteriorização*, o *estranhamento*, aparece no não-trabalhador, como *estado da exteriorização, do estranhamento*”, trabalhador e capitalista estão submetidos à mesma ordem sócio metabólica.

Portanto,

o comportamento efetivo, prático do trabalhador na produção e com o produto (como estado espiritual) aparece no não-trabalhador que está diante dele como comportamento teórico. (Marx, 2010, p. 90)

Nessa relação, “O não-trabalhador faz contra o trabalhador tudo o que o trabalhador faz contra si mesmo, mas não faz contra si mesmo o que faz contra o trabalhador”. Perceba, que não é só o trabalhador que sofre com o estranhamento, “o trabalhador e o capitalista sofrem igualmente, [porém] o trabalhador sofre em sua existência, e o capitalista no ganho de seu Mamom morto” (Marx, 2010, p. 25).

O que é posto por Marx não se refere a pura objetivação da condição de exploração, mas há fatores subjetivos que movimentam essa lógica, ou como diz Mészáros (2016), esse sistema sócio metabólico. Conceitos como identidade, sofrimento e consciência de classe auxiliam a entender como esse sistema se movimenta e se retroalimenta, e é sobre isso que trataremos na próxima seção.

2. O indivíduo como uma réplica de si

O trabalho é um elemento central na constituição da identidade (Ciampa, 2005; Dejours, 2004; Lancman; Sznelwar, 2004), sendo permeado de sentido e significado. Estes não são estabelecidos de forma isolada pelo trabalhador. Conforme Ciampa (2005, p. 109)

[...] Como animal simbólico, o bicho-humano sente carência de sentido, de significado – e de pertencer a um grupo que dê suporte e encarne esse significado. [...] É isso que procura.

De acordo com Dejours (2004), quando o trabalho permite ao indivíduo concebê-lo com liberdade de organização, de forma há não o subjugar, permitindo a construção de laços e proporcionando boas condições de tra-

balho, é gerador de prazer e saúde mental, acarretando um sofrimento, mas do tipo criativo. Todo trabalho exige algum nível de dificuldade e esforço, não sendo possível eliminar por completo o sofrimento. Mas quando ocorre a ausência dessas condições, surge o sofrimento patogênico, desestruturador psíquico do trabalhador.

No entanto, em se tratando do contexto de trabalho capitalista, ao qual estamos inseridos, vivenciamos constantemente o sofrimento patogênico. Segundo Tragtenberg (2012), o trabalhador tem se tornado uma mercadoria e como forma de subsistência, ele vende sua força de trabalho por estar submetido aqueles que personificam o capital por terem o monopólio dos meios de produção.

Nessa perspectiva, cabe ao trabalhador “vender-se”, estar pronto para ter “alugada” suas qualificações e formações adquiridas ao longo do tempo. Ele tem a responsabilidade individual de adquirir e desenvolver todas as qualidades e competências almejadas pelo mercado de trabalho. Só assim, terá a possibilidade de se inserir, mesmo que de forma temporária (Dubar, 2008).

Tolfo e Piccinini (2007, p. 40), colocam que na perspectiva capitalista do trabalho, caracterizada pelo pensamento marxista como trabalho mercadoria, ele

[...] não tem valor ou sentido para o trabalhador que se vê impedido de exercer sua liberdade e criatividade no trabalho exercendo suas funções com um sentimento de estranheza perante o todo, ou seja, alienado [...].

Como características resultantes desse processo de mercadorização do trabalho, em que o trabalhador passa a ser reconhecido apenas como um recurso e pelo quanto é rentável às organizações, Silva e Ruza (2018) elencam: a competição desenfreada, o individualismo, a normopatia e a degradação do coletivo.

Nessa conjuntura estão inseridos os trabalhadores da educação superior, que tem desempenhado, em vários momentos de sua profissão, o papel de professor-mercadoria. Em se tratando de docentes de IES privadas, esse papel é predominante. As relações de trabalho que se dão em instituições privadas e públicas se desenvolvem a partir de perspectivas diferentes. Nitidamente, as relações de poder em instituições privadas, são alicerçadas no poder de compra – os alunos pagam diretamente pelo ensino.

No meio acadêmico público, como exposto por Silva (2020), há a mercantilização das práticas universitárias, muitas vezes envoltas em processos desumanizantes, permeados pela busca do produtivismo acadêmico e conseqüente intensificação de suas atividades e sendo esse contexto encarado por alguns

docentes com certa naturalidade, mesmo que resultando em consequências negativas ao seu bem-estar físico e mental.

Já nas IES privadas, alunos e suas famílias encaram de forma preeminente a educação superior como uma mercadoria e a gestão institucional, conjuntamente, os encaram como compradores. Diante disso, surge a necessidade de atender os desejos e necessidades do “cliente”, passando assim os professores a serem prestadores de serviço, que exercem a atividade docente com sua autonomia e liberdade praticamente nulas.

O fato é que de acordo com Freitas (2014) a identidade docente vem passando por um contexto de crise, em que os professores se veem desvalorizados em sua profissão, com dúvidas sobre a importância do seu trabalho, cargas de atividades excessivas, com dificuldade de relacionar a teoria e a prática, demonstrando assim indícios de desânimo e descontentamento.

O cenário é de professores que tiveram a construção de suas carreiras pautadas no desenvolvimento de aspectos acadêmicos e científicos, sendo exigidos quanto a maximização de seu trabalho, mas com objetivos prioritariamente econômicos, visando a potencialização da receita das IES privadas.

Tem-se então, um contexto de instabilidade, de intensas cobranças por resultados acadêmicos e econômicos, de incertezas diárias quanto a realização das atividades, de tempo de trabalho invadindo o tempo de vida, devido, muitas vezes, a uma busca desenfreada por um reconhecimento perverso (Lima, 2010), caracterizando uma atividade laboral propícia ao estabelecimento do sofrimento no trabalho.

Para Lima (2010) o reconhecimento perverso é um reconhecimento que é ilusório, que atende aos interesses instrumentais do sistema, sendo esvaziado de seu potencial transformador. Segundo o autor, as formas de reconhecimento fazem parte do desenvolvimento da identidade e quando esse reconhecimento é ausente ou ocorre de forma desumana, o indivíduo passa a experimentar uma espécie de aprisionamento à mesmice, em que não consegue superar as contradições, concretizado por um personagem fetichizado.

A partir da construção do conceito de identidade-metamorfose, que consiste em uma identidade que se encontra em constante transformação, em um movimento de morte e vida, Ciampa (2005, p. 144, grifo do autor) cunhou a expressão fetichismo da personagem. Por meio dela, busca “[...] explicar a quase impossibilidade de um indivíduo atingir a condição de *ser-para-si* [...]”. Nessa “quase impossibilidade” estão envolvidos vários elementos que permeiam as relações sociais no capitalismo, as relações reificadas, como colocado por Lukács (2003), em que ocorre a transformação dos sujeitos em mercadoria.

O indivíduo se encontra envolto em um “mundo administrado”. Nele, o capitalismo busca gerir a política da vida, desde os aspectos econômicos até as condutas culturais, tornando possível a disseminação de uma racionalidade instrumental que, segundo Dubar (2009), é caracterizada pela subordinação à lógica do dinheiro e do poder, em que a prioridade é o aumento da produtividade.

Por meio do reconhecimento perverso ocorre a redução da complexidade da identidade por meio dos personagens fetichizados. Esse tipo de reconhecimento reduz as infinitas possibilidades de criação de personagens que compõem a identidade dos indivíduos, impedindo de serem algo mais, pois passam a representar uma identidade fetichizada, estigmatizada (Lima, 2010).

O indivíduo, então, passa a se apresentar, segundo Ciampa (2005, p. 171) como “réplicas de si” na busca por preservar interesses preestabelecidos por conveniência que estão, em sua maior parte, intimamente relacionados ao mundo do capital.

Importante colocar que, conforme Ciampa (2005), o indivíduo não é apenas um receptáculo inofensivo e pode manifestar a materialidade de sua identidade através de sua vontade, de sua autodeterminação, fazendo suas escolhas, construindo assim uma identidade emancipatória. Marx e Engels (2007) colocam que o ser humano é produto e produtor de suas condições históricas, políticas, econômicas, afetivas e sociais. Constrói e é construído pela sociedade em um processo dialético que ocorre por meio de contraposições e contradições.

A identidade envolve uma questão política contra as estratégias de dominação, por meio da qual o indivíduo pode superar a personagem que é reposta, superar as relações reificadas que o transformam em mercadoria. Zizek (2005) coloca que a busca por um reconhecimento que vai além da noção universal abstrata, oriunda do capital, pode ser considerado um ato revolucionário.

3. Consciência de classe “para si”

De acordo com Diniz-Pereira (2015) o individualismo é um traço presente entre os professores do Brasil e do mundo. É uma das marcas mais fortes e resistentes da identidade docente, constituindo um dos elementos que Lortie (1975) denominou de subcultura ocupacional do magistério. Esse traço impede que os professores desenvolvam uma autonomia coletiva, que se apropriem de forma consciente da realidade de sua classe e de qual papel ocupa no sistema produtivo.

A teoria marxista da consciência de classe é uma das principais ferramentas analíticas utilizadas para entender a dinâmica da luta de classes na sociedade. A consciência de classe “para si” é a compreensão consciente da situação de classe

em que uma pessoa se encontra e sua relação com outras classes na sociedade. Ela implica uma compreensão clara da natureza da exploração e da dominação de classe que ocorre na sociedade e a disposição para lutar contra isso.

Em outras palavras, a consciência de classe “para si” é a consciência da luta de classes e da necessidade de organização e mobilização das classes oprimidas para a conquista de seus direitos. A consciência de classe “para si” é o resultado de um processo histórico em que as classes oprimidas se tornam conscientes de sua situação e dos interesses comuns que compartilham.

Para a psicodinâmica do trabalho, a consciência é entendida como uma dimensão importante da subjetividade dos trabalhadores. De modo mais particular, a consciência “para si” é a capacidade dos trabalhadores de compreender a natureza das relações de poder no local de trabalho e a disposição para lutar contra isso. Essa consciência é resultante de um processo dinâmico que envolve a construção de uma subjetividade crítica e resistente.

Já a consciência de classe “em si” é a consciência da posição de classe que uma pessoa ocupa na sociedade, independentemente de sua compreensão consciente dessa posição. Em outras palavras, é a consciência implícita que cada indivíduo tem sobre sua situação de classe, mesmo que não tenha consciência dela. Sendo determinada pelas relações de produção em que se encontra inserida e pelas contradições que surgem dessas relações. Por exemplo, um trabalhador de uma IES privada pode não ter consciência da exploração que sofre no trabalho, mas a sua posição de subordinação em relação ao patrão implica uma relação de classe.

Nesse ponto, retomando o *Mito de Sísifo* temos que a identidade “em si” de Sísifo é a de um homem condenado a uma tarefa sem sentido, uma vida sem propósito. No entanto, a identidade “para si” de Sísifo é mais complexa. Ele pode se ver como um herói que continua a lutar contra a adversidade ou pode se sentir desesperado e sem esperança. Essa dualidade também se faz presente no âmbito da consciência, um produto da existência humana, e não uma força divina ou natural.

A consciência é a base da moralidade e da ética. É a consciência que permite que as pessoas tomem decisões e ajam de forma autônoma, tendo a capacidade de entender e interpretar o mundo ao seu redor. Sísifo é condenado a uma vida sem sentido, mas ele é capaz de encontrar significado em sua própria luta. Ele se torna consciente de sua própria condição e, assim, é capaz de transcender sua condenação.

Partindo da alegoria camuniano pode-se questionar: estaria o homem moderno preso a uma vida fadada ao *fatalismo*? Para Martín-Baró (1998), o *fatalismo* é uma atitude passiva diante da realidade, resultante da naturalização

dos fenômenos sociais, isto é, a realidade é compreendida como impossível de ser alterada, em que a pessoa não se sente capaz de mudar seu destino ou melhorar suas condições de vida. Isso pode levar a sentimentos de desesperança, desamparo e resignação diante das dificuldades e injustiças sociais.

O marxismo entende a consciência como uma unidade dialética entre subjetividade e objetividade, na qual a materialidade é o ponto de partida para a compreensão da realidade concreta. A consciência é vista como um fenômeno histórico e social, mas também possui uma autonomia relativa frente às determinações materiais. O capitalismo não é capaz de eliminar totalmente a individualidade e a capacidade transformadora dos sujeitos históricos, mesmo em condições de opressão e desigualdade social.

Essa autonomia relativa da consciência gera uma tensão permanente entre subjetividade e objetividade, que pode ser analisada a partir das categorias do “em si” e “para si”. A transformação do objeto “em si” depende da apropriação consciente das propriedades objetivas do objeto, o que exige uma consciência de classe “para si”. Essa consciência não se trata de um *insight* subjetivo, mas sim de uma tarefa histórica da classe explorada para desvelar sua posição objetiva e seu papel histórico na sociedade de classes.

Embora a subjetividade não se esgote na materialidade posta, a tomada de consciência política no âmbito individual é uma possibilidade e um elemento necessário para a apropriação crítica da realidade social e econômica. No entanto, a transformação dessa apropriação em ação é uma tarefa da classe e não do indivíduo, embora ambos tenham sua importância nesse processo.

O sujeito não é uma ilha nem refém da classe dominante. Ele é um ser ativo e relacional, que faz parte de uma coletividade. Para ser um membro efetivo dessa coletividade, o indivíduo precisa participar de maneira ativa na construção societária. Essa participação ativa é fundamental para que a individualidade aflore na coletividade e para gerar um sentimento de pertencimento.

Por isso, a superação da consciência de classe “em si” em direção à consciência de classe “para si” é um processo político que envolve a organização e a mobilização das classes oprimidas. Isso envolve a construção de formas de consciência coletiva e a articulação de interesses comuns para a luta por direitos e melhores condições de vida.

Assim, diante do conjunto exposto, a superação da consciência de classe “em si” em direção à consciência de classe “para si” é um processo dinâmico que envolve a construção de uma subjetividade crítica e resistente. Isso envolve a articulação de demandas e reivindicações coletivas para melhorias nas condições de trabalho e para a conquista de direitos trabalhistas.

Considerações finais

Em um mundo cindido, os processos de estranhamento têm conduzido o indivíduo a sua própria desumanização. Nessa sociedade marcada pelo fetichismo, tem-se tornado porosa a separação entre vida pessoal e profissional dos trabalhadores da educação. As relações sociais nunca foram tão surreais, mascarando as formas de dissociação, somatização e sublimação da sociedade fragmentada pela exclusão, violência e exploração reinante no mundo do trabalho, subsumido à lógica do metabolismo social do capital – os indivíduos são livres para trabalhar 24 horas por dia.

Ao docente – integrado ou excluído (pária social) – resta a resistência ou a submissão ao panóptico a que o trabalhador está exposto no ambiente laboral, com seus processos de estranhamento, em uma ação de destruição criativa que desfaz o que produz para criar bens supostamente de valor superior, segundo a ideologia neoliberal. Processos que afetam a identidade e a consciência de sujeitos cada vez mais assujeitados a um sistema avassalador.

Como um Sísifo moderno, o trabalhador das IES tem sua identidade “em si” – aquilo que alguém é objetivamente, independentemente de como se percebe ou como é percebido pelos outros – em um conflito cada vez mais intenso com sua identidade “para si” – não apenas como é objetivamente, mas também como se percebe subjetivamente e como é percebido pelos outros.

Essa tensão, tem como uma de suas raízes a violência simbólica a qual o trabalhador é submetido. Uma violência propagada por ideologias baseadas no empreendedorismo, na meritocracia e na cisão entre objetividade e subjetividade. O individualismo e a competitividade resultam em isolamento social e fatalismo, que se tornam dimensões psicossociais da dominação política quando a passividade e a resignação se tornam normas de conduta que interferem no ser, pensar e agir dos indivíduos.

O desafio que se impõe a uma aproximação teórica entre a teoria marxiano-marxista e a psicodinâmica do trabalho é superar as distinções e usar as similitudes analíticas e de resistência para transpor a identidade “em si” que é atribuída aos indivíduos – a de um homem condenado a uma tarefa sem sentido e sem propósito definido, preso a uma consciência de classe “em si”, ou seja, essa percepção de pertencer a uma classe social específica e da posição dessa classe na estrutura social.

Para isso, deve-se construir caminhos para a afirmação da identidade “para si”, a partir da consciência da situação de exploração, opressão e marginalidade e consequente busca pela transformação social, construindo assim uma identidade emancipatória, pois afinal, conforme Ciampa (2005, p. 219) “O homem

é um ator – e não um marionete [...]” e isso levará a uma percepção subjetiva de classe “para si”.

No mito de Sísifo ou no cotidiano do trabalhador das IES privadas, a consciência de classe “em si” pode ser entendida como a compreensão objetiva da condição de “condenado” a um castigo (naturalização), sem um propósito ou objetivo claro para sua vida. No entanto, a consciência de classe “para si” pode se manifestar quando Sísifo ou o trabalhador toma consciência de que sua condição é resultado de uma opressão e, a partir disso, inicia uma luta contra essa opressão.

A reflexão sobre a identidade e a consciência de classe está relacionada com a luta de classes e a busca por transformação social. A compreensão objetiva da posição social e da exploração pode levar à tomada de consciência e à luta por mudança. Nesse sentido, um diálogo entre as teorias em tela pode contribuir como um chamado à reflexão sobre a própria condição e à tomada de consciência da situação social em que se vive, para então adensar uma luta por transformação.

Referências

- CAMUS, Albert. **O mito de Sísifo**. 5. ed. Rio de Janeiro: BestBolso, 2014.
- CIAMPA, Antonio da Costa. **A estória do Severino e a história da Severina** – um ensaio de psicologia social. 1. ed. São Paulo: Brasiliense, 2005.
- CLAUDE, Dubar. **A crise das identidades** – a interpretação de uma mutação. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.
- DEJOURS, Christophe. Subjetividade, trabalho e ação. **Revista Produção**, v. 14, n. 3, p. 27-34, 2004.
- DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A construção social do individualismo na profissão docente: como transcender as fronteiras tradicionais da identidade dos professores? **Revista de Educação** (PUC-Campinas), v. 20, n. 2, p. 127-142, 2015.
- FREITAS, Fernanda de Lourdes de. **A identidade do professor** – da teoria à prática. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2014.
- LANCMAN, Selma; SZNELMAR, Laerte Idal (orgs.). **Christophe Dejours: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2004.
- LIMA, Aluísio Ferreira de. **Metamorfose, anamorfose e reconhecimento perverso** – A identidade na perspectiva da Psicologia Social Crítica. São Paulo: Fapesp, EDUC, 2010.
- LORTIE, Dan C. **Schoolteacher: A sociological study**. Chicago: The University of Chicago Press, 1975.

- LUKÁCS, Georg. **História e consciência de classe**. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes – WM, 2003.
- MARTÍN-BARÓ, Ignacio. El fatalismo como identidad cognitiva. *In*: BLANCO, Amalio (org.). **Psicología de la liberación**. Madri: Trota, 1998, p. 39-130.
- MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2010.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. 3. ed. Tradução de Luis Claudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- MÉSZÁROS, István. **Para além do Capital: rumo a uma teoria da transição**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.
- MONTALVÃO, Luciano Alvarenga. Marxismo e psicodinâmica do trabalho: aproximações possíveis. **Trabalho (En)Cena**, v. 3, n. 2, p. 65-79, 2018.
- POLANYI, Karl. **A grande transformação: as origens da nossa época**. Rio de Janeiro: Campus, 2000.
- RESENDE, Anita Cristina Azevedo. **Para a crítica da subjetividade reificada**. Goiânia: Editora UFG, 2009.
- SILVA, Eduardo Pinto e. Trabalho e subjetividade na universidade: por uma visão global e multifacetada dos processos de sofrimento e adoecimento. **Arquivos analíticos de políticas educativas/Education policy analysis archives**, v. 28, n. 14, p. 1-30, 2020.
- SILVA, Eduardo Pinto e; RUZA, Fábio Machado. A malversação do reconhecimento no trabalho docente precarizado e intensificado. **Revista Trabalho (En)Cena**, v. 3, n. 2, p. 3-16, 2018.
- TOLFO, Suzana da Rosa; PICCININI, Valmíria. Sentidos e significados do trabalho: explorando conceitos, variáveis e estudos empíricos brasileiros. **Psicologia & Sociedade**, v. 19, Edição Especial 1, p. 38-46, 2007.
- TRAGTENBERG, Maurício. **Educação e burocracia**. 1. ed. São Paulo: Unesp, 2012.
- ZIZEK, Slavoj. Multiculturalismo, ou a lógica cultural do capitalismo multinacional. *In*: DUNKER, Christian Ingo Lenz; PRADO, José Luiz Aidar (orgs.). **Zizek crítico: política e psicanálise na era do multiculturalismo**. São Paulo: Hacker, 2005, p. 11-45.

CAPÍTULO 19

IMAGEM SOCIAL DA DOCÊNCIA EM DISPUTA, GREVES E AÇÕES NA GRANDE IMPRENSA E NA IMPRENSA SINDICAL (1950-2015)

Anna Paulla Artero Vilela
Isabella Bocchi Costa
Ricardo Pires de Paula
Ian Damaceno

Introdução

Este capítulo tem como objetivo buscar aproximações com os debates e reflexões sobre a temática da imagem social da docência na imprensa comercial e na imprensa sindical, utilizando como embasamento os conhecimentos do campo da Geografia, da Educação, da Sociologia e da História, bem como contribuir no debate sobre a profissão docente.

Quando vários indivíduos possuem a construção de um imaginário com características similares, temos como resultado o constructo de imagens sociais que, em sua pluralidade, nos remetem a distintos coletivos sociais que constroem suas representações. No entanto, as imagens sociais que serão consolidadas estabelecem-se como sendo um campo em constante disputa (Bourdieu, 2004).

Desta maneira, a apropriação das imagens sociais podem se dar no âmbito coletivo e individual, e isso impactará nas práticas culturais, pois não existe neutralidade na divulgação das representações e no seu apoderamento.

As representações estão em luta pela cultura e poder, que assegurará a legitimidade de um coletivo, que pode ser a minoria ou a maioria da população, ou ainda, legitimar interesses individuais para um conjunto maior de indivíduos. Nesse sentido, as construções sociais e culturais buscam definir ou tentam representar a docência (Arroyo, 2009).

As construções sociais e culturais da docência resultam em uma significação social, que, por sua vez, orienta e constitui uma identidade profissional (Campos; Gaspar; Morais, 2020). Assim, “o que somos para nós e o que somos para fora. [...] entre imagens e auto-imagens” (Arroyo, 2009, p. 29) consolida-se, a partir das construções sociais de representação da docência própria ou de

outrem. Dessa forma, as imagens e a identidade profissional dos docentes são construídas com base na significação social da profissão, de seus hábitos e de tradições contraditórias que foram construindo-se e reconstruindo-se ao longo do tempo (Campos; Gaspar; Morais, 2020).

Quando abordamos a imagem e a identidade de uma profissão, ela vem acompanhada de um conjunto de valores, que por sua vez podem “reforçar posições, visões e di-visões do mundo social”, almejando a materialização de um significado (Vicentini; Lugli, 2009, p. 157). Na perspectiva da docência, a identidade é construída entre a formação específica e a prática cotidiana por saberes onde

[...] as relações humanas são instáveis e a compreensão das representações sobre a identidade profissional docente, pode provocar estranhamento, já que tratar de uma imagem de si e do outro indica características pessoais, profissionais e sociais. (Pryjma, 2016, p. 32)

Nessa perspectiva, a formação-construção de uma imagem social da docência é diversa e podemos perceber várias perspectivas que podem ser construídas. Assim, destacamos neste capítulo a perspectiva construída na grande imprensa (*Última Hora*, *Correio da Manhã* e *Folha de S. Paulo*) e na imprensa sindical (*Jornal da Apeoesp*).

1. A imagem social da docência na imprensa

A imagem veiculada sobre a docência na imprensa, nota-se que não existe um consenso ou um caminho único ao longo de sua trajetória histórica, pois, assim como se tem representações sociais construídas a partir das práticas culturais, que por sua vez sofrem mudanças com o passar dos anos, as formas de apropriação das imagens veiculadas dependerão também da maneira como o leitor recebe e se apropria da informação, bem como do momento histórico e espaço geográfico em que esta representação está inserida.

Desta maneira, também na imprensa, se tem um *continuum* de representações que trazem uma perspectiva positiva da profissão docente, que vão do sacerdócio, da salvação, da romantização da profissão docente à radicalização negativa da imagem docente, colocando-o como culpado de todos os fracassos da educação.

A construção da imagem do magistério vinculada ao sacerdócio, a uma missão, ao sacrifício e resignação associa-se a um passado da docência, com

suas raízes associadas à igreja, em que “a simbologia de sua figura remetia para uma concepção sacerdotal da docência em que sacrifício, abnegação e dedicação se associavam na descrição de um mestre exemplar” (Vicentini; Lugli, 2009, p. 169).

Nesse sentido, o conceito de vocação foi atribuído às mulheres para que elas assumissem a responsabilidade do magistério como uma extensão do seu papel reprodutivo de socialização e educação de crianças, associado aos estereótipos de cuidado e carinho. Desse modo, o direcionamento das mulheres à carreira docente a partir dos pressupostos de vocação e possibilidade de conciliação com o trabalho doméstico propiciou a feminização do magistério (Bruschini; Amado, 2013), uma das características das imagens da docência.

A citação apresentada por Vicentini e Lugli (2009) refere-se à escolha do nome do jesuíta José de Anchieta como patrono do professorado carioca nos anos de 1950, apresentado na imprensa da época. Ainda hoje, por mais que tenham ocorrido mudanças significativas no campo educacional, algumas características permanecem recorrentes nos discursos veiculados pela imprensa, que associam a imagem do professorado a experiências históricas da profissão.

Por outro lado, a imprensa, em alguns momentos, também se remete negativamente à profissão docente, culpabilizando os professores pelos fracassos educacionais, na qual ela é

reportada em seus mais diversos suportes, associada a um sentido pejorativo, a docência, a partir do qual se depreende que os saberes e os modos de trabalho dessa categoria profissional são constantemente desqualificados e, muitas vezes, associados como causa de má qualidade da educação brasileira. (Ferreira, 2012, p. 43)

A abordagem da profissão na imprensa depende das intencionalidades que querem construir da profissão docente, pois, o(a) professor(a) “é um ser humano inacabado, social e político que se constrói nas relações com outros seres humanos” (Frederico; Villa-Bôas, 2013, p. 3).

Diante do exposto até então, é de suma importância elencar alguns exemplos da abordagem realizada em relação à docência na imprensa. Assim, a primeira abordagem que trazemos é uma reportagem do jornal Última Hora, veiculada em 13 de outubro de 1954, em comemoração ao dia do(a) professor(a) (Figura 1).



Figura 1. Homenagem a uma professora no jornal Última Hora, 13/10/1954

Fonte: Vicentini e Lugli (2009, p. 175).

A imagem é de uma professora, Eulina Nazareth, em celebração à docência, demonstrando alguns traços indicativos da profissão, o qual denominamos como simbologia da imagem representada. Na imagem, as marcas das rugas demonstram a trajetória vivida, conforme reportagem ao lado, a idade e a experiência adquirida nesses 25 anos de profissão, roupa simples, possui uma postura ereta e expressão facial de cansaço, mas com um sorriso singelo de agradecimento. Demonstra ao leitor que existe uma recompensa simbólica da profissão, ainda que ao longo da trajetória algumas dificuldades sejam enfrentadas.

Outra abordagem trazida pelo mesmo jornal, também em celebração ao Dia do(a) Professor(a), veiculada em 16 de outubro de 1958, é do momento de alegria da professora com seus alunos (Figura 2). No entanto, o conteúdo da matéria era exatamente o contrário, ressaltando as péssimas condições de trabalho, e principalmente os salários baixos que colocam os(as) professores(as) em uma situação precária.



Figura 2. Professora sendo homenageada pelos estudantes no jornal Última Hora, 16/10/1958

Fonte: Vicentini e Lugli (2009, p. 177).

A maneira como essa reportagem é abordada no jornal representa a contradição da profissão docente, entre a recompensa simbólica da profissão, a que tudo supera, em uma perspectiva romantizada, e as adversidades da docência, no seu exercício.

Ratificando a imagem social da docência passada até então, já no ano de 1960 e ainda no mesmo jornal, a celebração ao dia do(a) professor(a) traz novamente a recompensa simbólica da profissão, com carinho e cuidado, “um beijo para a professora” (Figura 3).



Figura 3. Estudante beijando a professora no jornal Última Hora, 17/10/1960

Fonte: Vicentini e Lugli (2009, p. 179).

As imagens apresentadas até aqui acabam por silenciar as dificuldades enfrentadas desde sempre na profissão. Percebe-se a existência de adaptações das memórias do professorado, a partir de imagens que transparecem que “tudo vai bem” na profissão, com uma apropriação dessas memórias para afirmação de discursos e ações.

Vale destacar que durante as décadas de 1950 a 1960, o cristianismo prevalecia dentre as doutrinas orientadoras de práticas educativas. Em vista disso, as condutas impostas pela igreja influenciaram, e influenciam até hoje, a história da educação. Naquele tempo, os professores eram vistos como profissionais vocacionados, que inspiravam seus estudantes e que exerciam a “profissão professor” doando seu trabalho, não havendo necessidade de serem bem remunerados. Além disso, tinham que dispor de sua vida pessoal, priorizando o ofício, como afirma Arroyo (2009, p. 226):

[...] a dedicação ao ofício, a disponibilidade a qualquer hora, a prontidão para servir além da área do seu ofício e um certo desprendimento material faziam parte da imagem desses profissionais da saúde e da educação, em relações de trabalhos familiares, particulares e livres.

Neste período, as imagens se distanciam das condições de trabalho e, normalmente, transpareciam permanente felicidade entre professora(r) e estudantes, relações harmoniosas e afetivas. E, até aqui, foram abordadas as imagens veiculadas no período entre 1950 e começo dos anos de 1960, que revelam um conjunto de perspectivas sobre a profissão docente, tais como, a recompensa simbólica da profissão, a dimensão feminina da profissão, a relação afetiva em detrimento da relação intelectual e a profissão como vocação.

No entanto, mudanças significativas na maneira de abordagem da profissão ocorrem devido ao contexto de lutas que se insere à docência a partir dos anos de 1960.

Ao mesmo tempo que se têm apropriações para demonstrar um discurso hegemônico da história oficial e sua identidade, temos a resistência que também se apropria das memórias coletivas de maneira distinta, pois revela as condições de trabalho e suas dificuldades. Nesse sentido, trazemos à tona a primeira greve do professorado paulista realizada em 1963.



Figura 4. Matérias sobre manifestação do professorado paulista em 1963

Fonte: Última Hora, 16/10/1963.

Essas imagens acima revelam uma mudança no perfil até então enfatizado nas matérias anteriores, quando as figuras individuais e quase sempre femininas dão lugar a imagens de grupos de professores com faixas e palavras de ordem em passeatas e demais manifestações públicas. A imprensa passa a retratar a imagem social da docência diferente da perspectiva simbólico-romantizada apresentada até o momento.

Os(as) professores(as), ao lutarem por valorização salarial, adotando práticas reivindicatórias como atos públicos e greves, contrapõem-se à visão sacerdotal da docência apresentada até então, reforçando aspectos de uma profissionalização, ao mesmo tempo que os aproxima dos trabalhadores comuns, em especial aos operários (proletários) de fábrica, cuja prática de greve já era um instrumento de luta que vinha sendo exercido.

A Figura 5, da *Folha de São Paulo*, de 1963, retrata as práticas de luta da categoria docente exibindo cartazes que visam justiça e melhores condições de trabalho ao professorado (De Paula, 2013).



Figura 5. Manifestação de professores publicada na *Folha de São Paulo*, 16/10/1963

Fonte: Vicentini e Lugli (2009, p. 194).

Em meio aos anos 70 e 80, com a ditadura militar presente no Brasil, mudanças drásticas foram tomadas frente aos direitos políticos e sociais dos(as) brasileiros(as). A precarização e desvalorização da profissão docente se aprofundaram com uma política econômica que promovia arrocho salarial de toda a classe trabalhadora e em particular do professorado, bastante desfavorável ao exercício da profissão, que aproximou as associações de professores a organizações sindicais em luta pela qualidade de vida e direitos trabalhistas e políticos. Começaram a se disseminar movimentos em defesa de melhores condições de trabalho, por liberdade de expressão e pelo reconhecimento salarial da profissão docente, além do reconhecimento da profissão na sociedade, que era visto ainda como pouco importante (Vicentini; Lugli, 2009).

Manifestações começaram a acontecer, tendo a presença dos professores e de parte da sociedade que os apoiavam, reforçando a mudança na forma como eram retratados pela imprensa desde então, deixando de ser um professor de conduta exemplar para se tornar um professor sindicalista, combatente e militante político, geralmente associado à esquerda (Vicentini; Lugli, 2009).

O ano de 1978 inicia uma nova fase na trajetória da Apeoesp e, conseqüentemente, na (re)construção da imagem social docente. Inaugura-se um ciclo de greves que acompanha as lutas gerais do sindicalismo brasileiro e com elas, os sindicatos constroem suas narrativas por meio de sua imprensa sindical (Sandoval, 1994).

2. Imprensa sindical

Os documentos de atividades sindicais resultam do tempo e espaço da sociedade a qual estão inseridas. A produção de informações sobre sua atuação funciona como instrumento de luta. Desempenham papel contra hegemônico. Refletem de maneira direta as ações ideológicas e combativas dos sindicalistas. Funciona de maneira a formar politicamente sua categoria, além de contraponto e questionamento às informações patronais e notícias vinculadas à mídia tradicional. Cria-se, assim, uma identidade “do sindicato para trabalhadores do sindicato”. Para Santiago e Giannotti (1998), o diálogo direto, além do incentivo à leitura entre sindicato e trabalhadores sindicalizados, são um desafio do processo formativo da comunicação sindical.

Cabe acrescentar o papel que a imprensa sindical – um dos instrumentos da comunicação sindical – pode desempenhar na organização dos trabalhadores, a sua própria existência está articulada à necessidade dos sindicatos em informar os trabalhadores, a sua forma de organização

é reveladora também desta leitura de mundo e particularmente dos objetivos dos sindicatos para os dirigentes. Ou seja, dependendo de como é organizada a imprensa sindical e a comunicação sindical podemos compreender como os dirigentes entendem o papel dos sindicatos. (Barros; Carvalho, 2013, p. 180)

Além disso, temos diferenças concretas entre a grande imprensa que visa a comercialização e a imprensa sindical que objetiva a propagação de ideias e formação política (Martins, 2001). A imprensa sindical desempenha papel importante, pois dá visibilidade à classe trabalhadora que tem potencialidade de transformar a realidade.

Nesse sentido, a imprensa sindical se configura como sendo um dos principais instrumentos de socialização, informação e orientação para participação política. Os conteúdos veiculados procuram viabilizar a atuação sindical que buscam defender os direitos da categoria e os serviços públicos ofertados à sociedade desde sua efetivação à ampliação.

O Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (Apeoesp) tem contribuído com a imprensa sindical com o *Jornal da Apeoesp* que surgiu em 1972 no sentido de ampliar sua inserção junto à categoria docente ainda em tempos de ditadura. Naquela conjuntura e até meados de 1978, grande parte das matérias dizia respeito às ações promovidas por seu departamento jurídico aos professores considerados “precários”. Segundo a *Revista Escola*, em 1973, dos 123 mil professores que lecionavam na rede estadual paulista, 70 mil estavam enquadrados na situação de precários ou substitutos estáveis (Os professores, na Justiça, lutando por seus direitos. *Revista Escola*, 1973, p. 49).

As greves nos anos subsequentes foram determinantes para o reconhecimento social dos professores como trabalhadores e importantes interlocutores políticos, dado o caráter massivo de seus protestos e visibilidade. Destacamos a seguir algumas dessas greves que tiveram grande importância material e/ou simbólica na (re)elaboração da representação social acerca da docência, notadamente as que aconteceram em 1993 e em 2015. Duas das greves de maior duração que já houve no estado de São Paulo.

Terminada a fase da ditadura militar, o professor aparece com uma imagem social transformada ao longo do período que vai de 1950 a 1980, principalmente devido aos espaços ocupados pelos docentes como protagonistas políticos. Com a constituição de 1988, o Estado assumiu um conjunto de políticas públicas demandadas pela sociedade e passaram a ser oferecidas à população em contexto mais amplo, dentre as quais a educação. No entanto,

apesar dessas demandas sociais, a década de 1990 foi marcada por políticas neoliberais, em que o Estado passou a diminuir seu papel regulador do mercado e seu papel na execução de políticas públicas.

Na educação,

[...] os reflexos dessa política neoliberal [...] provocou a chamada “nova institucionalidade” para a formação, em um cenário onde o Estado passa a ser apenas regulador das ações de formação profissional a serem desenvolvidas. (Carvalho; Santo, 2017, p. 3)

Nesse sentido, algumas mudanças são implantadas, como avaliações de desempenho dos(as) professores(as) e, conseqüentemente, sua culpabilização nos baixos índices das avaliações externas realizadas pelos(as) alunos(as), culminando em “formação de força de trabalho que venha atender ao mercado” (Azevedo, 2018, p. 1), desgastando cada vez mais a imagem do(a) professor(a) perante a sociedade.

Em 1993 a Apeoesp esteve em greve por 79 dias, no sentido de demonstrar que não bastava ter intenções no campo educacional, era necessário agir e essa greve expôs as dificuldades cotidianas do ambiente escolar e contribuiu com a campanha lançada no início do ano. A Figura 6 aponta para esse momento significativo da luta docente em São Paulo, que teve coragem e determinação mobilizando outros segmentos que apoiaram a justiça da greve.



Figuras 6 e 7. Imagens da Greve do professorado paulista em 1993

Fonte: Jornal da Apeoesp, 1993.

A greve em 1993 estava inserida em um contexto de grande convulsão política e econômica, decorrente dos desdobramentos que provocaram o impeachment do presidente Fernando Collor de Melo em 1992 e do avanço de políticas neoliberais, tendo por consequência medidas que tendem a precarizar as políticas sociais e os serviços públicos, entre eles a educação. Adiciona-se ao período

a continuidade do descontrole inflacionários que contribuía para a mobilização geral da classe trabalhadora em movimentos grevistas a fim de minimizar as perdas salariais (Ramalho, 2018).

Os desgastes decorrentes dos 79 dias de paralisação das escolas estaduais contrastavam com as cenas de grandes mobilizações que reuniam não apenas professores, mas pais, estudantes e outras categorias do funcionalismo público, reforçando até então certa simpatia que o movimento grevista conseguia junto à população, em pesem os recorrentes editoriais dos jornais empresariais se posicionando contra os docentes.

Dessa forma, a imagem da docência criada pelo jornalismo é fragmentada e não consegue transmitir de maneira adequada aos leitores, a complexidade da prática docente, reproduzindo imagens negativas dos(as) professores(as), não conseguindo ressoar sentidos que imbuídos na prática da educação.

Passados 22 anos daquela greve que marcara a trajetória da Apeoesp, um novo movimento grevista eclode na educação pública paulista e supera a quantidade de dias paralisados da greve em 1979. Agora serão 92 dias de greve, mas em uma conjuntura bastante desfavorável e com implicações diversas tanto na sua manutenção quanto em sua dinâmica.

Em 13 de março de 2015, dadas as péssimas condições trabalhistas e salariais, o sucateamento das escolas, o corte de verbas, o fechamento e a consequente superlotação de salas de aula, cerca de 15 mil professores da rede estadual de ensino reuniram-se em assembleia no vão livre do Masp e deliberaram greve por tempo indeterminado. “Por emprego, salário, condições de trabalho e água para todos!” (Apeoesp, 2015b).

As principais reivindicações eram equiparação salarial em relação a outras categorias com formação de nível superior; implementação da jornada do piso; contratação com garantia de direitos aos professores temporários; fim do fechamento de salas, bem como reabertura e desmembramento de classes superlotadas; entre outras (Apeoesp, 2015b).

Ao longo dos 92 dias da histórica greve, a Apeoesp e os professores organizaram-se para a realização de diversas ações, como assembleias – que chegaram a mais de 50 mil participantes –, caminhadas, fechamento de rodovias e avenidas, acampamento em frente à Secretaria da Educação, ocupação da Assembleia Legislativa e acorrentamento de professores em frente à SEE como forma de denúncia à truculência do governo, entre muitas outras (Sobrinho, 2019).

A greve era abordada na mídia sob duas perspectivas: uma pequena parte buscava informar a população acerca dos acontecimentos e demandas do movimento grevista, enquanto a mídia hegemônica, adequada aos interesses do governo estadual, apontava o professorado como oportunista e invisibilizava suas reivindicações (Santos, 2015).

Após a deliberação de suspensão da greve, em 12 de junho de 2015 (Figura 8), o professorado permaneceu mobilizando a luta em defesa da educação pública e de suas condições de trabalho, articulando-se com outras entidades e segmentos, uma vez que as demandas da categoria não foram atendidas (Apeoesp, 2015a).



Figura 8. Greve do professorado paulista em 2015

Fonte: Jornal da Apeoesp, 2015.

Embora tenha sido a greve de maior duração já registrada no estado de São Paulo, houve poucos resultados materiais, ou seja, as reivindicações apresentadas pelos grevistas não foram atendidas, em parte devido à própria intransigência do governo estadual, em parte pela dificuldade de se manter grande adesão ao movimento.

Os grevistas pretextam mais uma vez defender as condições de trabalho e a qualidade do ensino. Na prática, usam o estorvo impingido aos pais e estudantes como ferramenta de pressão sobre o governo do Estado para alcançar metas corporativistas estreitas. Sempre defenderam o duvidoso direito de continuar faltando, em média, 32 dias por ano. Agora reivindicam a manutenção do privilégio de transferir-se a qualquer tempo. (FSP, 18/8/2015, editorial)

Os “abnegados” docentes dos anos 1950 e 1960, essenciais na formação de várias gerações, dentro de uma concepção “vocacionada e quase voluntária” foram se tornando os grevistas do novo século que lutam pela manutenção de

“privilégios”, ameaçando o direito de estudar de crianças e jovens, numa clara tentativa de moldar a opinião pública com vistas a desvencilhar o trabalho da relação de ensino-aprendizagem.

Diante do exposto até aqui, percebemos que a imagem do professor, por um lado, vai da euforia à frustração, do sacerdócio ao desprestígio, da imagem positiva à imagem negativa da profissão docente, mas por outro do vocacionado ao profissional, do educador iluminado ao educador trabalhador/cidadão que se engaja não apenas na construção dos saberes de seus estudantes, mas também na defesa de seus direitos corporativos e na luta por liberdade e direitos sociais e políticos.

Algumas considerações

A diversidade de imagens sociais referentes à docência pertence à memória docente e foram sendo construídas por diferentes sujeitos, alunos(as), jornalistas, leitores, professores(as) etc.

Uma memória coletiva e que não possui homogeneidade e distintos discursos são veiculados diariamente apontando, na atualidade, que os professores são profissionais mal preparados, com salários insuficientes, de pouco prestígio social, com legitimidade em ameaça, buscando valorização do trabalho tanto simbólica quanto financeira.

As imagens que circulam demonstram a complexidade da docência, e alguns(mas) professores(as) visam superar alguns discursos e práticas enraizados que tem afetado a categoria.

A baixa remuneração e as péssimas condições de trabalho, desrespeito, agressão, mal-estar docente, falta de autonomia etc. têm sido a tônica constante nas últimas décadas, quicá nos últimos séculos, e os professores precisam estar em luta constante para construir a história docente e buscar possibilidades de mudanças para a categoria.

Este capítulo buscou apresentar os principais discursos e imagens sobre a profissão docente na imprensa, que apontam, de modo geral, para uma crise da docência, reflexo de uma crise mais profunda e preocupante, uma crise social, mas também como são portadores de suas próprias narrativas através de sua imprensa sindical.

Referências

APEOESP Urgente. **Assembleia decide suspender a greve e organizar ações de mobilização social em defesa da escola pública.** São Paulo, n. 61, 12 jun. 2015a.

APEOESP Urgente. **É Greve!** Professores decretam greve por tempo indeterminado. São Paulo, n. 16, 13 mar. 2015b.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Ofício de Mestre: Imagens e Auto-Imagens**. Petrópolis: Vozes, 2009.

AZEVEDO, Giselle Ferreira Amaral de M. As reformas educacionais dos anos 90 e os impactos na gestão escolar: concepções e princípios. **Revista Relações Sociais**, Viçosa, v. 1, n. 4, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/464WjOs>. Acesso em: 15 jun. 2021.

BARROS, Thiago Pereira de; CARVALHAL, Marcelo Dornelis. A Imprensa Sindical como Elemento Revelador da Territorialização dos Sindicatos. **Pegada: A Revista da Geografia do Trabalho**, Presidente Prudente, v. 14, n. 1, p. 165-188, 2013. Disponível em: <https://bit.ly/3SwfEVL>. Acesso em: 16 nov. 2022.

BENCINI, Roberta. Memória viva da Educação. **Nova Escola**, 2005. Disponível em: <https://bit.ly/3SsCXj9>. Acesso em: 15 jun. 2021.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais das ciências**. São Paulo: Editora Unesp, 2004.

BRUSCHINI, Cristina; AMADO, Tina. Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 64, p. 4-13, 1988.

CAMPOS, Vanessa T. B.; GASPAR, Maria de Lourdes R.; MORAIS, Sarah J. O. Imagens e Identidades da Docência: ser, tornar-se e fazer-se professor, professora. Ensino em **Re-Vista**, Uberlândia, v. 27, n. 1, p. 93-117, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3yKrDqZ>. Acesso em: 05 jul. 2021.

CARVALHO, Marize Souza; SANTO, Aline de Oliveira Costa. Educação profissional na década de 1990: institucionalidades e interfaces com a reforma do Ensino Médio de 2017. In: COLÓQUIO NACIONAL, 4.; COLÓQUIO INTERNACIONAL, 1.: A Produção do Conhecimento em Educação Profissional, 2017, Natal. **Anais [...]** Natal: IFRN, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/468UT5E>. Acesso em: 15 jul. 2021.

DE PAULA, Ricardo Pires. A greve do magistério público no estado de São Paulo em 1963: ações e representações. In: GINDIN, Julián; FERREIRA, Márcia Ondina Vieira; DAL ROSSO, Sadi (orgs.). **Associativismo e sindicalismo em educação** – teoria, história e movimentos. Brasília: Paralelo 15, 2013.

Editorial. Mais uma greve. Folha de S.Paulo, São Paulo, 18 Agosto. 2015, Caderno, p. 5.

FERREIRA, Katia Z. **Quando o professor é notícia?** Imagens de professor e Imagens do jornalismo. 2012. 190 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo.

FREDERICO, E. O.; VILLA-BÔAS, L. P. S. Representação social do professor na mídia impressa. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (EDUCERE), 11., 2013. Disponível em: <https://bit.ly/4aRaNE6>. Acesso em: 16 jul. 2021.

LOPES, Eliane Marta Teixeira. Imagens da docência. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 01, p. 405-411, 2015. Disponível em: <https://bit.ly/3sxDrKe>. Acesso em: 1 jul. 2021.

MARTINS, Angela Maria Souza As condições de trabalho docente nos diferentes tempos históricos do século XVII ao século XIX. *In*: MARTINS, Angela M. Souza *et al.* **Fundamentos da Educação 3**. Rio de Janeiro: Fundação Cecierj, 2007, p. 99-110. Disponível em: <https://bit.ly/40vN9tu>. Acesso em: 15 jul. 2021.

MARTINS, Jaqueline Lemos. **Jornalismo sindical: concepções e práticas a notícia na Folha Bancária e na Tribuna Metalúrgica**. 2001. 187 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Universidade de São Paulo, São Paulo.

Os professores, na Justiça, lutando por seus direitos. **Revista Escola**, São Paulo, n. 21, nov. 1973, p. 49.

PRYJMA, Leila C. **Ser Professor: representações sociais de professores**. 2016. 143 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2016.

RAMALHO, José Ricardo. Reestruturação produtiva, neoliberalismo e o mundo do trabalho no Brasil: anos 1990 e 2000. *In*: FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucila de Almeida Neves (orgs.). **O tempo da Nova República** [recurso eletrônico]: da transição democrática à crise política de 2016: Quinta República (1985-2016). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

SANDOVAL, Salvador. **Os trabalhadores param: greves e mudança social no Brasil: 1945-1990**. São Paulo: Ática, 1994.

SANTIAGO, Claudia; GIANNOTTI, Vito. **Comunicação sindical: falando para milhões**. Petrópolis: Vozes, 1998.

SANTOS, Ricardo. Inverdades sobre a greve dos professores. **Apeoesp**, 2015. Notícias. Disponível em: <https://bit.ly/470AKQl>. Acesso em: 3 dez. 2022.

SOBRINHO, Luis Tavares da Silva. **Imprensa: Apeoesp a greve dos professores do Estado de São Paulo de 2015**. 2019. 122f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Universidade Santo Amaro, São Paulo.

VICENTINI, Paula Perini; LUGLI, Rosário Genta. Imagens sociais da docência. *In*: VICENTINI, Paula Perini. **História da Formação docente no Brasil: representações em disputa**. São Paulo: Cortez, 2009.

MUSEU DE GRANDES E VELHAS NOVIDADES: EAD, HÍBRIDO, FLEX E OS DESAFIOS PARA ORGANIZAÇÃO DOS PROFESSORES NO ENSINO SUPERIOR PRIVADO NO CONTEXTO DE MUTAÇÕES NO TRABALHO DOCENTE

Andrea Luciana Harada Sousa
Evaldo Piolli

1. Breves apontamentos sobre a expansão mercantil do ensino superior privado brasileiro

1.1 Expansão induzida e subsidiada pelo Estado

O crescimento das Instituições de Ensino Superior (IES) privadas é substantivo no Brasil. O setor privado é hegemônico no Brasil ao menos desde a virada dos anos 1960 para os anos 1970 (Minto, 2014, p. 288)¹ em relação às universidades públicas na oferta de vagas e, também, em número de matrículas. O primeiro impulso relevante ocorreu durante o período da ditadura civil militar e atendia ao projeto de desenvolvimento com múltiplas finalidades, entre as quais destacamos a necessidade de controle ideológico sobre a reprodução da força de trabalho. Mas o processo de expansão que destacamos se aprofunda significativamente a partir do final dos anos 1990, quando o processo de mercantilização e concentração em grandes conglomerados ocorre induzido por fartos subsídios públicos a partir dos anos 2000.

O número de matrículas entre 2001 e 2021 ilustra a dimensão do setor privado. No ano de 2001 eram 2.091.529 estudantes matriculados em IES privadas e 994.584 em IES públicas (Inep, 2011)², em 2021 são 6.908.214 matriculados em IES privadas e 2.078.906 nas IES públicas nas IES privadas

1. Lalo W. Minto faz amplo estudo sobre o desenvolvimento do ensino superior e suas determinações na particularidade capitalista brasileira. Estudo detalhado pode ser lido em *A Educação da Miséria: particularidade capitalista e educação superior no Brasil*. São Paulo: Outras Expressões, 2014.

2. Disponível em: <https://bit.ly/3SvTdzR>. Acesso em: 10 abr. 2024.

o total de matrículas chega a 6.908.214 (Inep, 2022)³. Em percentuais, o setor privado representava em matrículas 68,9% e em 2021 esse percentual correspondia a 76,9% do total de matrículas, indicando que o setor privado não apenas segue hegemônico, mas com tendência de crescimento em relação ao setor público. Ou seja, essa hegemonia se conforma nos milhares de estudantes matriculados nas IES privadas e confirmam a distopia que os dados do censo da educação superior apresentam a cada ano.

Assim, as IES privadas inicialmente se concentraram, predominantemente, no Sul e Sudeste do país, e atraíram a juventude trabalhadora dos centros urbanos que ansiava alguma mobilidade social e econômica por meio do curso superior. Tal anseio foi lastreado pelo discurso da democratização do acesso e materializado através, sobretudo, dos programas de incentivo federal como o Prouni e Fies. Decorre daí nosso entendimento de que a expansão mercantil do ensino superior privado a partir do final dos anos 1990 é um processo subsidiado e induzido pela ação do Estado, que passa a deslocar recursos públicos para o setor privado de ensino.

Como desdobramento dessa expansão subsidiada, o que se viu, foi um processo de mercantilização e financeirização do ensino superior por meio de operações comerciais de fusões e aquisições sucessivas, resultando em um dos mercados de ensino superior mais concentrados do mundo e marcado fortemente pela presença de grupos e capitais financeiros de vários cantos do globo.

O crescimento e a consolidação do setor privado de ensino não foram acompanhados de um processo regulatório consistente, ao contrário foram marcados por regulações frágeis, cuja legislação educacional correspondente operou mais uma camada da ação do Estado em favor do mercado de ensino superior privado no Brasil. De tal forma, que além de ter emergido como setor importante da economia brasileira,

ele também foi marcado por fraudes que alcançaram tanto os programas federais de incentivo, de emissão de diplomas falsos, manipulações para driblar avaliações do Ministério da Educação e meios de gestão. O grupo estadunidense *Laureate*, que já esteve presente em todos os continentes, e que chegou a ser dono de 12 Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil, por exemplo, tinha só em nosso país, mais de 25% de todas as suas matrículas mundiais. O grupo, que encerrou suas atividades no Brasil em 2020, vendendo suas faculdades para o grupo *Ânima*, contava ainda, enquanto operava no país, com uma coordenação nacional responsável por articular fraudes sistemáticas

3. Disponível em: <https://bit.ly/47oSYLe>. Acesso em: 10 abr. 2024.

na documentação de avaliação dos seus cursos e instituições junto ao MEC. O objetivo era centralizar e padronizar procedimentos, de modo a facilitar o trabalho de gestores, na ponta, e garantir a nota máxima tão almejada para a propaganda e captação de novos alunos. (Sousa; Teixeira; Gentil, 2022)

Com a escalada dos grandes grupos empresariais de ensino superior no Brasil, tornaram-se recorrentes processos de reestruturação e reengenharias administrativas para, além de padronizar procedimentos com vistas a driblar a parca fiscalização do Ministério da Educação, enxugar custos de produção da mercadoria educação, com fortes impactos para o trabalho docente. Além disso, o avanço da tecnologia e seus usos no contexto de regulamentação frágil foram aprofundando a precarização das condições de trabalho e salário dos professores deste segmento educacional.

1.2 Tecnologia na educação: EaD, híbrido, flex

A expansão mercantil do ensino superior privado e o crescimento do EaD são expressões do mesmo processo de desenvolvimento do ensino superior e ambos indicam o tipo de relação que, no capitalismo brasileiro, se dá entre Estado e mercado: o incentivo ao setor privado como forma predominante de acesso da juventude pobre ao ensino superior, a aplicação de recursos públicos no setor privado de ensino e uma legislação educacional cheia de brechas e imprecisões, mostrando que a falta de regulação, ou uma regulação, frágil é uma das formas de como o Estado opera em favor do mercado.

Não sendo, portanto, descolados (a expansão mercantil e o crescimento do EaD), mas cara e coroa da mesma moeda, o EaD incorpora e aprofunda processos de padronização do ensino e precarização do trabalho docente e favorece empresários do ensino, que viram e vêem o avanço tecnológico como oportunidade de negócio, ou seja, submetida aos interesses do capital e combinada a uma regulamentação débil, a tecnologia aplicada à educação tem sido instrumento de precarização tanto da formação, quanto das condições de trabalho de docentes. Nessa medida, as consequências do EaD não podem ser tomadas como descaso, elas são antes um projeto em curso e em execução.

Na legislação educacional brasileira, o EaD é definido como modalidade de ensino e, durante um período curto, distinguia-se do ensino presencial. No entanto, aulas on-line e outros recursos tecnológicos passaram, em pouco tempo, a incorporar cursos presenciais. Inicialmente permitiu-se que 20% das

disciplinas fossem EaD⁴, depois 40% das disciplinas⁵ e pouquíssimo tempo depois, antes mesmo da pandemia de covid-19, que este percentual fosse aplicado não mais às disciplinas, mas à carga horária total dos cursos⁶.

Além destas mudanças, a pandemia e a emergência sanitária, que determinaram o isolamento social, aprofundaram, mesmo assim, o uso de recursos tecnológicos na educação, desfazendo fronteiras entre o presencial e o EaD. Assim, depois de superada a determinação de afastamento social, se manteve essa forma indistinta de ensino superior, alavancando a oferta de diferentes serviços educacionais e novas oportunidades de negócios por parte das grandes corporações.

O pacote de produtos e serviços educacionais oferecido por empresas privadas de educação, muitas delas de ensino superior, vão desde plataformas digitais, serviços de gestão, produção e venda de conteúdos, até metodologias de ensino e processos avaliativos. Essa diversificação se efetivou também na distinção entre a oferta de cursos massificados para os mais pobres (EaD, híbrido, flex) e outros com mensalidades elevadas, referidos como cursos “*Premium*”, nos quais atividades são predominantemente presenciais (especialmente os cursos da área da saúde).

A oferta de cursos superiores por mensalidades baixas, dirigidos à classe C, é constituída por uma miríade de nomenclaturas: EaD, remoto, híbrido, flex, on-line... em todos os casos procuram seduzir estudantes com discursos publicitários tangenciados pela máxima: “estude onde, como e quando quiser”. Tal discurso, ao mesmo tempo, veicula uma mensagem sobre o caráter modernizante do uso de tecnologia, que permitiria esta ubiquidade, assim como cria uma identificação para a juventude trabalhadora com a promessa de que é possível estudar até mesmo no transporte público. De tal modo que, subliminarmente, fortalece também a ideia de que as IES privadas contribuem para a democratização do acesso, pois são elas – e não as IES públicas – que oferecem condições de formação de nível superior para os pobres.

Nesse sentido, a diversificação de produtos e serviços educacionais pelo setor privado não só consiste numa estratégia de compensação diante da queda dos repasses de subsídios públicos, a partir da crise do Fies e do Prouni, como também responde a uma demanda cada vez mais central na formação superior brasileira: a distinção entre cursos de baixíssimo custo, massificados, sem professores e com elevada carga de conteúdos digitais de um lado, e cursos de “elite” de outro, ampliando e aprofundando uma dualidade que se expressa na desigualdade social e de formação profissional num país que fabrica mais e mais pobreza a cada ano.

4. Portaria 4.059/2004.

5. Portaria 1.428/2018.

6. Portaria 2.117/2019.

O mercado educacional se converteu e se consolidou como modelo de negócios, atraindo investidores de toda natureza (muitos sem qualquer vínculo com a educação), sem qualquer relação com a democratização do ensino superior, com a redução das desigualdades ou com o desenvolvimento do país. Na realidade, representam a efetiva oportunidade de valorização para capitais privados de várias partes do mundo. Nesse ambiente, estudantes são tratados como ativos financeiros e docentes como custos a serem eliminados. Assim, os recursos tecnológicos – num contexto de comercialização da mercadoria educação e seus derivados – foram apropriados pelo setor privado como “janela de oportunidades” com o propósito de viabilizar a ampliação da valorização do próprio capital educacional.

O que notamos é que a tecnologia aplicada ao ensino superior e à formação profissional reforça assimetrias e aprofunda desigualdades, bem como recoloca em novos patamares as condições de trabalho e atribuições docentes. O consenso pavimentado sobre a sanha falaciosa da qualificação permanente, tão reivindicada pelo mercado de trabalho, mobiliza parcelas cada vez maiores da força de trabalho brasileira, ainda que a devolva ao mesmo lugar, isto é, não significa mobilidade social e econômica, mas ajuda a mistificar a necessidade de formação continuada.

Tanto no caso da expansão subsidiada, quando no crescimento do EaD, o que vemos é a oferta de formação para reprodução da força de trabalho tendo como fundo a manutenção da mesma ordem desigual. Trata-se de uma formação precária para um mercado de trabalho precário. Outro fator comum a ambos os processos é a precarização crescente do trabalho de professoras e professores que passamos a considerar agora.

2. Devastação do trabalho e trabalho docente nas IES privadas

2.1 Professores de faculdades privadas: entre a precarização e a uberização

A fim de aprofundar sua capacidade de lucro, as corporações educacionais promoveram amplas reestruturações e um dos alvos centrais foi, como sempre ocorre, o enxugamento da folha de pagamento. Respaladas pelas alterações na legislação do trabalho (em especial a lei da terceirização e a reforma trabalhista), pelas potencialidades das tecnologias de inteligência artificial e pelo aprofundamento da desregulamentação promovida pelo Ministério da Educação pós 2017, as corporações educacionais criaram um ambiente de vale-tudo nas relações de trabalho.

É certo e já bastante analisado que os efeitos danosos das alterações na legislação trabalhista não acometeram apenas trabalhadores docentes, mas todo o conjunto da classe trabalhadora, servindo como novo marco jurídico-normativo da degradação da legislação protetora do trabalho sob a égide da flexibilidade.

Na intersecção entre legislação educacional favorável ao empresariado da educação, no avanço do EaD nas suas diferentes formas e na degradação da legislação trabalhista é que abordamos, neste capítulo, o trabalho docente no ensino superior privado.

Professoras e professores do ensino superior privado são, quase em sua totalidade, aulistas, fato que sempre representou certa imprevisibilidade na jornada. No passado, isso significava que a atribuição de aulas poderia variar de semestre a semestre a depender da formação de turmas, variando igualmente a jornada e a remuneração, o que já expressava precariedade e instabilidade. Com as mudanças no setor, sobretudo com o uso de tecnologias, o quadro se agravou seriamente, produzindo turmas muito mais numerosas, sobretudo, nas atividades on-line.

É certo que, mesmo antes do uso sem limites da tecnologia, as IES já adotavam práticas que intensificavam o trabalho docente, como a junção de turmas, para que um mesmo professor realizasse o trabalho de outros, mantendo inalterada sua remuneração, o famoso “ensalamento”, que passou a gerar salas superlotadas.

Com o EaD também na modalidade presencial, além do ensino híbrido legado pela pandemia e legalizado com a Portaria 2.117/2019 já referida neste capítulo, a jornada de trabalho docente foi drasticamente reduzida: hoje é frequente que professores do ensino superior tenham 2 ou 4 aulas por semana apenas. Isso porque, com as disciplinas on-line e com as alterações no currículo, parte significativa da grade curricular passou a ser remota. Atualmente, um único professor, trabalhando duas ou três vezes na semana, leciona para um total de estudantes que antes demandaria algumas dezenas de profissionais. Obviamente, tal feito ocasionou demissões em massa⁷, como se viu ao longo de todo o ano de 2020, mas também um sensível rebaixamento da qualidade e profundidade das aulas.

Mas essas mudanças foram mais profundas e tem implicado uma reorganização total dos percursos formativos. Com menos docentes e maior número de estudantes por salas virtuais, o material didático e as “metodologias ativas”

7. Demissões em massa têm sido divulgadas e materializam o processo que analisamos neste capítulo sobre a ameaça que paira sobre o trabalho docente no ensino superior privado, ou seja, a extinção da categoria. Ver em Brasil. Instituto Brasileiro de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo da Educação Superior. Brasília, DF, c2022. Disponível em: <https://bit.ly/3OkS2R3>; <https://bit.ly/48OiWsC> e <https://bit.ly/3UgsXKT>. Acesso em: 11 fev. 2022.

ganharam maior centralidade no vocabulário educacional corporativo. Cursos de graduação a distância hoje se resumem a apresentação de algumas videoaulas, com duração inferior a uma hora-aula de 50 minutos, e mais uma apostila que serve de roteiro para estudos, espécie de cartilha. A prova é sempre objetiva, com questões simplificadas a fim de descomplicar sua resolução.

Em paralelo, o surgimento das chamadas “EdTechs” vem ganhando força nos últimos anos, especializadas na produção de videoaulas, de apostilas e de banco de questões que irão alimentar as plataformas digitais EaD. Nesse novo mercado, os professores, agora chamados de “conteudistas”, se inscrevem em convocações e concorrem entre si, assumindo riscos e arcando com o custo de produção e venda de materiais didáticos, em troca de remunerações baixíssimas, já inclusa a cessão de todos os direitos autorais. Em outra frente, muitos se cadastram para aulas de reforço on-line ou ainda para produção de conteúdo reduzido, vendidos por esse tipo de empresa como curso livre para aprofundamento da formação. Tais como motoristas e entregadores de aplicativos, muitos profissionais ficam à espera de novas chamadas para a produção de conteúdo, sem qualquer vínculo formal ou proteção trabalhistas.

Espremidos entre algoritmos e postos de trabalhos incertos e de baixa remuneração, tem restado a um número expressivo de docentes aceitar trabalho na condição de “tutores”, outro tipo do que preferimos chamar de *subcategoria* docente. Supostamente, tutores fazem a ponte entre professores e estudantes, mediando atividades virtuais. Na prática, no cenário de um ensino superior de regulação intencionalmente frágil, a figura do tutor acaba servindo de verniz à precarização do trabalho docente. Parte deles são mestres e doutores que trabalham 40 horas semanais para formular e apresentar conteúdos, ministrar aulas, corrigir atividades, tirar dúvidas e produzir materiais didáticos, todas atribuições tipicamente docentes, embora enquadrados na categoria de auxiliares de educação e, portanto, sem os direitos específicos da função docente.

O modo de fragmentação e reconfiguração do trabalho observado, indica que as corporações do setor educacional viram na expansão do EaD, e no desenvolvimento tecnológico, um meio de promover uma nova divisão do trabalho docente, que expropria dos trabalhadores um conjunto relativamente amplo de saberes e fazeres. É, portanto, um processo que coloca profissionais da educação diante de dilemas complexos: a precariedade dos empregos formais ou a disputa por vagas uberizadas nas EdTechs.

As consequências dessa reformatação do ensino superior privado atingem igualmente professores dos cursos presenciais e docentes que trabalham nos cursos e disciplinas on-line nas mais diferentes formas de utilização do EaD

no ensino superior, convertendo assim o conjunto de professores numa massa precarizada em que a precarização de uns retroalimenta a precarização de todos.

Não bastasse o impacto imediato na brutal redução de jornada ou nas demissões em massa, ocorre também a apropriação indevida pelas IES privadas da produção intelectual de docentes. Conteúdos variados (textos, vídeos, áudios, atividades, provas), elaborados por professores, são convertidos em ativos circulantes que municiam diferentes instituições, visto que são vendidos e compartilhados sem barreira legal. Assim, a forma da exploração do trabalho docente passa também pela expropriação e pela espoliação.

Dessa nova caracterização do trabalho docente decorre uma espécie de extinção da figura tradicional dos professores no ensino superior privado. Substituídos por robôs, por novos formatos precarizados de contratação e por novas denominações, o que se vê são formas esdrúxulas de desintegração e descorporificação de uma categoria, até pouco tempo, numericamente bastante expressiva.

Com a possibilidade da abertura de polos como franquias educacionais, desvinculadas de cursos presenciais, é corrente vermos pequenas salas alocadas dentro de escolas, de igrejas, em cima de padarias ou dividindo espaço com lojas de empréstimos que ostentam a placa de faculdade e que oferecem um menu farto e variado de cursos de graduação, graduação tecnológica e pós-graduação. Até fevereiro de 2022, o MEC registrava mais de 35 mil polos ativos de EaD. Dificilmente se encontrará um docente nestes mais de 35 mil polos, que oferecem dezenas de cursos em diferentes áreas.

São diversas e complexas as determinações para que chegássemos a este quadro, ainda inconcluso. Mas é com ensino à distância, a falta deliberada de regulamentação e, em muitos casos, também a dificuldade de mobilização das entidades de classe (de trabalhadores) que observamos uma deterioração acintosa do trabalho docente. As sucessivas omissões do MEC nos assuntos laborais e de regulação dos cursos e instituições fere o sentido e a função social de uma formação profissional superior e atua no sentido de fomentar a reprodução da força de trabalho para alimentar uma cadeia de precariedade que sustente e mantenha a valorização do valor para a burguesia, comprometendo o futuro de gerações e da própria sociedade brasileira.

2.2 Reconfiguração da categoria

O sindicalismo docente, no setor privado, atravessa, assim como o conjunto dos sindicatos laborais, o período de desdobramentos das amplas reformas de caráter neoliberal que marcam a história recente do país e as lutas da classe trabalhadora, especialmente as reformas trabalhista e previdenciária e a

ampliação das possibilidades de terceirização com a lei da terceirização total. Tais mudanças configuram um processo de devastação do trabalho regulamentado e dos direitos sociais em sentido amplo para o sindicalismo no Brasil.

Neste ambiente, se operou também o desmonte das formas de organização coletiva, fundamentado na racionalidade neoliberal da flexibilidade e da autonomia, que procurou confluir uma identidade entre os propósitos da empresa e dos trabalhadores⁸. A fragmentação da categoria docente combinada à flexibilização dos contratos e das relações de trabalho, oriundos da reforma trabalhista e da liberação para terceirização de atividade fim, têm se apresentando como um desafio para organizações sindicais que ainda mantêm uma perspectiva de representação que não absorve as mutações do mundo do trabalho e, portanto, não alcança camadas de trabalhadores autônomos, terceirizados, pejetizados, desempregados, que na educação passam a ser referidos como tutores, monitores, conteudistas, preceptores e uma miríade de denominações não regulamentadas que indicam o surgimento de um o precariado⁹ docente.

Os docentes hoje não estão abarcados pela noção clássica de categoria, uma vez que outras funções não regulamentadas têm incorporado diversas formas de trabalho de professores e professoras. Como já referimos anteriormente, os professores tutores são, não raro, registrados como auxiliares administrativos e, embora executem trabalho tipicamente docente, encontram-se fora da categoria, não podendo valer-se de direitos como férias coletivas, recesso, hora-atividade, semestralidade entre outros aplicáveis aos docentes do setor privado.

Já os conteudistas, trabalham, em geral, por demanda ou encomenda esporádica, cuja contratação é pejetizada, autônoma ou informal. Estes professores em geral combinam este trabalho sazonal com outras atividades intercambiadas com aulas regulares ou não, diferentes redes (pública ou privada), trabalho com tutoria e aulas particulares.

Há ainda outras denominações como preceptores, em geral, empregados nos cursos de graduação da área da saúde, mas que também são deslocados da categoria docente, seja como auxiliares ou como instrutores.

8. Dardot e Laval, em *A Nova Razão do Mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal* (2016), elaboram ampla análise sobre o processo no qual o funcionamento e os princípios da empresa se tornam referência para, no campo privado, organizar a vida das pessoas e no campo público para o funcionamento do Estado.

9. Empregamos o termo precariado para identificar uma fração da classe trabalhadora e, no caso, da categoria docente, que oscila entre a formalidade e a informalidade, combinando diferentes formas de trabalho, cujos traços marcantes são: falta de identidade, curto prazo, fragilidade dos contratos de trabalho quando existem, ausência de proteção social, perda da noção de carreira.

De tal forma que esse deslocamento de parte expressiva da categoria para outras funções típicas da educação desmaterializada ou virtualizada, tem esvaziado as salas dos professores das faculdades privadas e revelado a olho nu a redução da categoria, ora composta por esta multiplicidade de funções que escamoteiam o efetivo trabalho docente.

Além da fragmentação, há ainda um processo concomitante de desterritorialização desses trabalhadores que, por exercerem atividades remotas, podem ser contratados de qualquer região do país, em geral, naquelas cujas regulamentações do trabalho seja ainda mais favorável às empresas, o que os coloca num isolamento que produz dificuldades adicionais para o compartilhamento de aflições oriundas do ambiente e do processo de trabalho, eliminando laços coletivos de solidariedade e organização.

A fragmentação da categoria docente decorre, portanto, de mudanças nos processos de trabalho e, também, da progressiva automação do setor, guardando nesse sentido semelhanças com a nova ordem produtiva da fábrica difusa, fluída e flexível (Bihr, 2010, p. 87-91)¹⁰. Assim, o capital educacional altera atribuições e redefine o sentido de categoria ao: 1) desconstruir os elementos de identidade entre os trabalhadores; 2) deslocar grande contingente para outras categorias e 3) ou ainda lançá-las no limbo da invisibilidade pela completa falta de regulação¹¹.

A otimização de recursos com a introdução de tecnologias diversas pretende a substituição, ao máximo, de trabalho vivo por trabalho morto, ao mesmo tempo, em que mantém para o trabalho vivo, tendências mais precarizantes de instabilidade, intensificação, mudança do *status* de categoria e desemprego. Nestas condições, os sindicatos de docentes têm enfrentado dificuldades para responder ao processo de reconfiguração da categoria. Tomamos como exemplo, o sindicalismo docente do setor privado do estado de São Paulo para as considerações a seguir.

2.3 Alguns apontamentos sobre estrutura do sindicalismo docente do ensino superior privado – São Paulo

No setor privado a organização dos trabalhadores em seus sindicatos se dá por bases regionais (um ou mais municípios) e pode ocorrer tanto por ramo de

10. Alain Bihr (2010) analisa as mudanças no processo de produção sob a alcunha de “nova ordem produtiva” e destaca os elementos que compõem cada uma dessas organizações e seus efeitos sobre o trabalho e a organização dos trabalhadores.

11. Salientamos aqui outro aspecto relevante da atual situação do trabalho docente no setor privado: essas novas denominações docentes, por não terem regulação, não aparecem nas pesquisas e levantamentos estatísticos sobre o trabalho (Rais, Caged, Pnad), assim como não constam do Censo da Educação Superior realizado pelo Inep, comprometendo a um só tempo os diagnósticos e a formulação de políticas públicas.

atividade (quando representam professores e auxiliares administrativos) quanto por categoria (quando representam apenas professores). Daí a existência de sindicatos com diferentes características na representação profissional.

Do ponto de vista da estrutura sindical, estes sindicatos se organizam em federações (estaduais) e na confederação (nacional). Destacamos esta estrutura para assinalar que, diante desta diversidade, os sindicatos têm, também, diferentes orientações políticas no que tange ao tratamento das demandas dos trabalhadores e os encaminhamentos dessas demandas.

Quanto às condições e relações de trabalho, as entidades sindicais dos trabalhadores negociam com sindicatos da categoria econômica, em São Paulo o sindicato patronal representante dos mantenedores do ensino superior é o Semesp, cuja base é estadual. As tratativas visam à consolidação de Acordos ou Convenções Coletivas de Trabalho que regulamentam o trabalho docente nas Instituições de Ensino Superior Privadas.

Ademais, o crescimento do setor privado de educação também foi acompanhado pela consolidação de outras entidades representativas, que atuam, no plano nacional, junto ao poder público para viabilizar os interesses empresariais na educação e para pressionar por políticas educacionais vantajosas. Trata-se de uma rede que se organiza por meio de entidades patronais, no caso de São Paulo, pelo Semesp e que no plano federal se expressam pelas ações da ABMES e do Fórum das Entidades Representativas do Ensino Superior. Além dessa estrutura, a fração da burguesia brasileira, mas não só, ligada ao mercado educacional também incorpora, há anos, outras instâncias de regulação do ensino superior, como é o caso do Conselho Nacional de Educação.

2.4 Desafios para organização dos trabalhadores docentes e para representação sindical – São Paulo

Tal cenário tem demonstrado um conflito entre a forma sindical e as metamorfoses do mundo do trabalho, revelando os limites da atuação sindical e a urgente necessidade de revisão dos parâmetros legais de representação, a fim de que se abarque também o trabalhador docente nas múltiplas complexidades que hoje caracterizam seu trabalho não apenas em escolas e universidades, mas também em plataformas nas quais a tecnologia é empregada como meio de expropriação e espoliação.

Em termos gerais, o sindicalismo docente do setor privado seguiu o caminho conciliatório justificado pela baixa mobilização de professores. No ensino superior, há ainda uma condição complementar resultante do fato que muitos trabalhadores não têm na docência sua atividade principal e veem nela uma

espécie de função complementar. É também salutar que a docência no ensino superior durante breve período representou algo de *status*.

Contudo, estes traços aludem a uma condição pretérita que se mantém apenas no sentido conciliatório assinalado. De um lado, temos organizações patronais com força econômica e política suficientes para influenciar a elaboração de políticas e programas educacionais que lhes favoreçam, assim como para tentar impor condições de trabalho e salário rebaixadas para professores e professoras. De outro, temos um sindicalismo profissional marcado pela diversidade de orientação política que, para tentar fazer frente ao robusto setor patronal, se organiza em federações para a realização de campanhas salariais.

Os problemas para organização dos trabalhadores docentes começam na elaboração da pauta para a campanha salarial, que embora seja definida em assembleias por sindicato, é, posteriormente, unificada em uma única pauta que, em tese, congrega as principais demandas. Parte das reivindicações regionais pode ficar fora da pauta unificada. Além disso, o tamanho da base de representação, a capacidade econômica e a localização no estado criam uma hierarquia entre as entidades componentes da Federação, fazendo com o sindicato com estas características exerça certa hegemonia na formulação de pauta e na condução das estratégias da campanha salarial, além do centralismo na condução das negociações sempre exercida por representantes deste sindicato. Esse processo faz com que parte dos sindicatos menores orbite em torno de um sindicato tendencialmente hegemônico. Como consequência, temos um alinhamento político frágil para a condução das pautas gerais.

Essa forma de organização buscou o enfrentamento à representação do setor econômico de forma a garantir que os trabalhadores docentes pudessem ter no estado de São Paulo uma convenção coletiva, razão por que – também com diferentes orientações políticas – as três federações (Fepesp, Fepaae e Fete) participam do mesmo processo de negociação.

Ocorre que esta forma de organização também tem mostrado seus limites para o enfrentamento do capital da educação. De tal modo, que professores do ensino superior do estado de São Paulo seguem sem piso salarial, fato que contribui para recontrações por salários mais baixos. Também não há na Convenção Coletiva de Trabalho (CCT)¹² nenhum regramento para atividades docentes mediadas por tecnologia, tampouco alguma alusão a professores, tutores, concludistas e preceptores. Assim como não há cláusula que assegure a propriedade intelectual dos docentes, nem adicionais por tempo de trabalho ou titulação.

12. Referimo-nos, neste capítulo, especificamente às Convenções Coletivas de Trabalho negociadas pela Fepesp (Federação dos Professores do Estado de São Paulo).

Nos últimos anos, sobretudo a partir do período pandêmico, não tem se alcançado nenhum índice de aumento real, ao contrário, em 2020 os professores do ensino superior privado, cujos salários já são baixos, não tiveram sequer a reposição da inflação. Em 2021, o reajuste ficou abaixo da inflação e só foi aplicado às vésperas da data base do ano seguinte. Em 2022, mediante a ação na justiça do trabalho, foi determinada a aplicação da reposição da inflação, porém o sindicato patronal conseguiu recurso no Supremo Tribunal Federal e os efeitos da sentença foram suspensos. Apenas em agosto deste ano foi firmado acordo incorporando 2022¹³, porém sem que tenha sido garantida a data-base e com pagamento da dívida acumulada pelas IES na forma de abono ou PLR. Quanto às cláusulas sociais, nenhum avanço e, também, ao contrário, sequer os ganhos obtidos no tribunal foram mantidos. Um, especialmente, nos chama atenção e diz respeito à cláusula de abrangência que manteve a redação da CCT de 2019, apesar da alteração feita pela justiça e defendida por parte dos sindicatos. A redação atual define da seguinte forma a abrangência:

1. Abrangência

Esta Convenção abrange a categoria econômica dos estabelecimentos particulares de ensino superior no Estado de São Paulo, aqui designados como MANTENEDORA e a categoria profissional diferenciada dos professores, aqui designada simplesmente como PROFESSOR.

Parágrafo primeiro – A categoria dos PROFESSORES abrange todos aqueles que exercem a atividade docente, independentemente da denominação sob a qual a função for exercida. Considera-se atividade docente a função de ministrar aulas.

Parágrafo segundo – Quando o PROFESSOR for contratado em um município para exercer a sua atividade em outro, prevalecerá o cumprimento da Convenção Coletiva do município em que o serviço é prestado.¹⁴

Ao passo que a redação definida pelo tribunal suprimia parte do parágrafo primeiro para suprimir a expressão restritiva: “*Considera-se atividade docente a função de ministrar aulas*”. A definição do tribunal não representava grande avanço, por certo, mas permitiria a representação pelos sindicatos profissionais de outras formas de trabalho docente em uso hoje no ensino superior privado.

13. O Sinpro Guarulhos foi a única entidade a não firmar este acordo. Em suas assembleias a proposta de pagamento com PLR ou abono foi rejeitada, assim como a regressão de algumas cláusulas sociais. O Sinpro Guarulhos, em razão desta decisão, segue defendendo o cumprimento da sentença normativa de 2022.

14. Convenção Coletiva de Trabalho - 2018/2019. Disponível em: <https://bit.ly/3V7Sgh9>. Acesso em 10 abr. 2024.

De outro lado, após esses anos recentes está se naturalizando o pagamento por meio de abono ou PLR de reajustes, ou retroativos, recurso que anistia as IES do pagamento de encargos sociais sobre estes valores. É notável, como afirmamos anteriormente, que estamos falando de um setor econômico relevante no país e cujas principais instituições são grandes corporações com capital negociado na bolsa de valores. Aliás, a própria introdução da noção de PLR às negociações representa subterfúgio patronal para não concessão de efetivo reajuste salarial. Leonardo Mello e Silva (2010, p. 80) considera que:

Um dado, contudo, confirma a suspeita de que a PLR veio para quebrar um padrão coletivo de demandas da classe trabalhadora, padrão que reforça a homogeneidade ou igualdade de seus membros e que se consubstanciava na política salarial: ela passa a ser incorporada aos momentos de campanha salarial das categorias e, portanto, deixa de ser encarada como um “acessório”, sendo agora tomada como “parte” do salário. Nesse sentido, as empresas passaram a jogar com a possibilidade de propor um reajuste bem abaixo do esperado (tendo como baliza a inflação passada), a fim de sacar a PLR da manga para chegar ao índice proposto pelo lado sindical. Em suma, ela deixou de seguir seu propósito original e foi sendo utilizada como arma nas convenções coletivas, a favor do lado patronal: a PLR joga as negociações por salário para baixo, ao rebaixar o nível a partir do qual se inicia o processo de negociação.

Em que pese a PLR ser, de fato, um recurso questionável por induzir a substituição de aumentos salariais por “bônus”, inclusive com contrapartidas estabelecidas em metas, neste caso ela é flagrantemente utilizada para desonerar o capital educacional com o pagamento devido de encargos sociais como INSS e FGTS, por exemplo. Ao mesmo tempo, ao utilizar a PLR como forma de composição salarial, fomenta-se o enfraquecimento da arrecadação e redistribuição de recursos devidos aos cofres públicos, ou seja, ela representa uma síntese de anseios neoliberais no tocante à remuneração.

O conjunto de cláusulas que hoje compõem a CCT de professores do ensino superior é insuficiente, quase obsoleto, para incluir as demandas trazidas pelas metamorfoses do trabalho docente, ou seja, incorporar a parte mais precarizada (trabalhadores on-line, tutores, conteudistas, preceptores etc.) ao conjunto de direitos da categoria, estabelecendo regras para exploração desta força de trabalho. Aliás, é insuficiente até mesmo para que estes trabalhadores docentes precários incorporem efetivamente a categoria docente.

Nesse sentido, a CCT acaba sendo um instrumento normativo que legaliza a exclusão desses trabalhadores e, por isso mesmo, beneficia o setor patronal

em sua tentativa permanente de autorregulação e superexploração do trabalho docente. Não coloca freios às práticas de expropriação do trabalho intelectual e se mantém como balizadora apenas para os professores com contrato formal, que hoje representam número reduzido da categoria. Além disso, conserva clivagens no conjunto dos trabalhadores docentes que não obtém resposta do movimento sindical no sentido de alguma regulação profissional.

É certo que parte do que defendemos ao longo deste capítulo demandaria intervenção efetiva do Estado no sentido de regular efetivamente o uso de tecnologias na educação, sobretudo no EaD e nas modalidades que derivaram dele.

Não ignoramos, tampouco, o terrível impacto da reforma trabalhista no movimento sindical, que limitou drasticamente o financiamento dos sindicatos e que deu aparência legal para a informalidade, mas também é urgente considerarmos os limites do sindicalismo docente no setor privado para que a forma de negociação e as práticas políticas sejam repensadas e reformuladas com intuito de enfrentar a degradação do trabalho docente com vistas a incorporar parte da categoria hoje abandonada à própria sorte.

Considerações finais

Procuramos, ao longo deste capítulo, demonstrar como os impactos da expansão mercantil do ensino superior privado repercutiram na calamidade que se abate sobre o trabalho docente. Sustentamos que a regulamentação desta expansão, sobretudo no crescimento do EaD, em sua deliberada fragilidade, criou brechas na legislação educacional que geraram novas modalidades de trabalho docente, levando a categoria a um amplo processo de fragmentação.

Estas novas modalidades de trabalho, que chamamos de subcategorias docentes, abarcam grande parte dos profissionais que hoje atuam no ensino superior privado e que têm, em comum, os mesmos traços de precariedade observados por meio de contratações pejotizadas, por trabalho realizado por encomenda ou demanda, pela uberização do trabalho docente, pela perda da identidade profissional.

Defendemos a urgência de combater a ideia fetichizada e corrente de que tecnologia equivale à modernidade e que este museu de grandes (e velhas) novidades possa ser depositário de uma educação sem professores. Porque no campo do ensino privado e sob a falaciosa aparência de avanço, a tendência que se evidencia é a superexploração, a espoliação e a fragmentação do trabalho docente que expõe o projeto do capital de reduzi-lo ao mínimo necessário para reproduzir produtos pasteurizados travestidos de formação profissional,

mas que não ocultam a formação invertebrada para o trabalho precário condizente com o futuro desigual que as elites sempre desejaram.

Referências

BIHR, Alain. **Da grande noite à alternativa**: o movimento operário europeu em crise. 2. ed. Tradução de Wanda Caldeira Brant. São Paulo: Boitempo, 2010.

Convenção Coletiva de Trabalho - 2018/2019. Disponível em: <https://bit.ly/3V7Sgh9>. Acesso em 10 abr. 2024

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A Nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

MELLO E SILVA, Leonardo. Trabalho e Regresso: entre desregulação e re-regulação. *In*: OLIVEIRA, Francisco de; BRAGA, Ruy; RISEK, Cibele (orgs.). **Hegemonia às avessas**: economia, política e cultura na era da servidão financeira. São Paulo: Boitempo, 2010.

MINTO, Lalo W. **A Educação da Miséria**: particularidade capitalista e educação superior no Brasil. São Paulo: Outras Expressões, 2014.

SOUSA, Andrea L. Harada; TEIXEIRA, Gabriel; GENTIL, Plínio. Professores de faculdades privadas: categoria em extinção? **Le Monde Diplomatique Brasil**, São Paulo, 13 maio 2022. Disponível em: <https://bit.ly/3u9qZBa>. Acesso em: 13 abr. 2024.

O SINDICATO DOS TÉCNICOS ADMINISTRATIVOS E AS TERCEIRIZAÇÕES NA UFF

Ana Luiza de Azeredo Coutinho Évora
Jennefer Avellar Lima
Júlio Carlos Figueiredo

1. Introdução

EO presente trabalho se propõe a realizar um levantamento junto ao Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Universidade Federal Fluminense (Sintuff), pessoa jurídica de direito privado, de natureza e fins não lucrativos, criado no II Congresso dos Trabalhadores da Universidade Federal Fluminense (UFF), realizado em 1993, onde procurará verificar a importância atribuída à questão das terceirizações em curso na Universidade. O sindicato é filiado à Federação de Sindicatos de Trabalhadores Técnico-Administrativos em Instituições de Ensino Superior Públicas do Brasil – Fasubra Sindical – fundada em 1978.

Para entender as possibilidades e limites que estão em disputa, na conjuntura sobre a questão colocada, é importante, verificar, inicialmente de que forma a denominada fragmentação da classe trabalhadora, que se instala a partir da década de 1970, incide sobre a atuação do movimento sindical, no mundo e no Brasil.

Também cabe registrar que a existência do Sintuff e sua filiação à Fasubra se inserem nesse contexto de fragmentação, pois havia por parte da Federação e do sindicato na UFF a proposta de formação de um único sindicato, reunindo na base as duas categorias (docentes e técnicos administrativos), o que terminou por não acontecer.

A fim de realizar uma breve reflexão sobre esta fragmentação, é importante recuperar a tese de André Gorz (1982), que vaticinou o “Adeus ao Proletariado”, como registrado por Antunes (1995). O referido texto teve acolhimento na produção acadêmica e, porque não dizer, também na definição da política da maioria dos partidos do campo de esquerda em todo mundo, em especial no Ocidente. Sua posição influenciou uma nova forma de análise da situação mundial, onde as teses marxistas sobre o papel histórico do proletariado se inseriram no também vaticínio do *Fim da História*, de Fukuyama (1992).

Sua aceitação se dá em uma conjuntura que reunia questões de alta relevância como: a profunda crise do Capital – definida por alguns, como, por exemplo, Mészáros (2015), como estrutural; e por outros, a exemplo de Mandel (1990), como de superprodução, só para citar alguns; associada à crise da experiência soviética que teria seu desenlace com a queda do muro de Berlim.

Portanto, a posição de Gorz cumpriu o necessário papel de incidir sobre a produção de análises, ao passo em que gerava os seguintes desdobramentos para o futuro da classe trabalhadora no mundo: a perda de filiações e dificuldade de mobilização para a luta sindical, acompanhada de fragmentação na base gerada em virtude da implantação das políticas neoliberais.

É verdade que Antunes (1995), percebendo de imediato as consequências, (seu grande mérito na ocasião), que se apresentavam do ponto de vista teórico e prático, lançou uma importante questão: tomando como ponto de partida o pressuposto de que estaria em curso uma crise estrutural em um mundo globalizado pelo Capital, estaríamos diante do fim da sociedade do trabalho, e, portanto, “Adeus ao Trabalho”?

Sua indagação ajudou a conter, em certa medida, o desânimo que se propagava sobre o campo de esquerda e praticamente toda a classe trabalhadora, em especial no Brasil, onde, na ocasião do lançamento do livro, vivíamos no limiar de passagem de uma experiência histórica: se de um lado, vivenciávamos os avanços da década de 1980, como a redemocratização do país e de conquistas de direitos consagrados na Constituição de 1988; por outro lado, efetuavam-se diversos retrocessos na mesma esfera política logo após o início da década de 1990, como a vitória de Collor de Mello à presidência da república com a consequente chegada do projeto neoliberal no país.

Desta forma, a crise do capitalismo na década de 1970 é o marco fundamental para se compreender a disseminação do processo de terceirização. A alternativa neoliberal fundamentada pelos economistas liberais de ocasião propugnava o Estado Mínimo e a retirada de direitos trabalhistas, reminiscentes do Estado de Bem-Estar Social, como forma de inaugurar um período de acumulação de Capital.

É neste contexto de crise do Capital, com seus reflexos no movimento sindical, a partir da década de 1990, que se dá, como visto anteriormente, a fundação do Sintuff. Esta entidade foi escolhida, neste trabalho, para avaliar como tem se dado, no âmbito da UFF, o enfrentamento da questão das terceirizações, em um quadro mais amplo, que envolve todas as formas de precarização do trabalho na universidade.

Cabe registrar que, neste mesmo período, recai sobre a atuação sindical uma “[...] nítida tendência de diminuição das taxas de sindicalização na década de 1980” (Antunes, 1995, p. 59), situação que no Ocidente se mantém

ainda hoje, o que dificulta a atuação dos sindicatos em defesa da manutenção de direitos dos trabalhadores, de modo geral.

Dito isso, preconiza-se a necessidade de levar o que foi posto em consideração no balanço e avaliação da atuação do Sintuff, dada as múltiplas perdas que foram se acumulando durante os anos e face ao avanço das políticas neoliberais, de modo a contextualizar o levantamento em questão.

2. Etapas da pesquisa

2.1 Metodologia e dados obtidos no campo

Foi desenvolvida uma pesquisa documental que tomou o jornal do Sintuff como alvo prioritário e que permitiu constatar a regularidade temporal e os principais períodos em que a entidade, que representa os técnicos-administrativos em educação na UFF, dedicou atenção ao tema, na sua atuação na universidade. Visou identificar o nível de atenção dedicada a um processo que se estende, desde a reforma do aparelho do Estado de 1995, até os dias atuais.

Ao final da pesquisa e dos dados obtidos, a partir do levantamento qualitativo das publicações, foi realizado um balanço para avaliar a consistência política e a ênfase atribuída na prática cotidiana da entidade, ao longo do processo de terceirizações na UFF, entendido como parte da instauração do projeto de precarização do trabalho em curso na universidade.

Registre-se ainda a realização de entrevistas com representantes da entidade, onde procuramos destacar seus depoimentos e avaliações sobre a atuação da entidade, nas questões de defesas de direitos da categoria e, em especial, como percebem a atuação do sindicato na questão das terceirizações na UFF. A escolha das fontes de informação foi balizada pelo objetivo de avaliar o tipo de vínculo existente entre o modo de organização sindical dos servidores da UFF e as pautas dos trabalhadores terceirizados, tendo como viés a interpretação e a cobertura midiática realizada pelo sindicato dessas questões. Coube analisar também quais pontos de interseção, possibilidades e limites incidem acerca da política sindical, frente à terceirização e aos embates provocados pela mesma.

2.2 Análise do material documental

O levantamento documental, realizado por meio dos arquivos do *Jornal Sintuff*, visou avaliar de que forma a terceirização e as pautas relativas apareciam no jornal e quais os posicionamentos e respostas eram dadas a essas questões. Foram coletadas informações de edições datadas de 2015 até o momento, e a busca

se deu através da leitura e análise das seções dos jornais, nas quais apareciam as palavras-chave “terceirização” e “terceirizados”, tanto no título quanto no corpo do texto. No total, foram reunidas treze edições, levando em consideração que, em determinados momentos, o jornal não foi publicado na usual frequência mensal, com algumas publicações tendo intervalos de três a quatro meses, entre uma e outra. A maioria das publicações reunidas se concentrou entre os anos de 2015 e 2017, com destaque também para o ano de 2019.

Cabe pontuar que os respectivos anos em que o levantamento coletou um número maior de edições correspondem ao momento de ocorrência de eventos relevantes em relação à categoria dos terceirizados. Em 2015, em meio à crise econômica no país, a gestão orçamentária da UFF buscou reduzir o teto de gastos por meio de negociações de folhas de pagamento, em especial no que concerne aos terceirizados. Segundo dados retirados a partir de consultas públicas no E-SIC, o número de terceirizados subiu de 1.432, em 2014, para 1.952 funcionários em 2015, entretanto, a redução de gastos com os serviços terceirizados foi estimada em até 20%.

Vale observar que esses acontecimentos foram acompanhados de conflitos contratuais entre a universidade e as empresas prestadoras de serviços, visto que o atraso no repasse de verbas da União às empresas contratadas ocasiona o não cumprimento de ações necessárias para a garantia da qualidade do serviço realizado e da manutenção das condições adequadas de trabalho.

Esse fenômeno vem se agravando na medida em que, a partir de 2014, o processo de constante expansão da universidade, sem ser proporcionalmente acompanhado por concursos públicos, para preenchimento de cargos de técnicos administrativos, resultou em contratações irregulares de serviços terceirizados, ou seja, a terceirização de cargos que não foram extintos no Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação (PCCTAE). Além disso, no mesmo ano, o quantitativo da oferta de vagas de graduação foi ampliado em 9,6% em comparação ao ano anterior, mais uma vez sem a devida contratação de serviços efetivos via concursos públicos. Nas palavras do relatório de gestão da UFF de 2014:

Análise crítica da situação de terceirização no Órgão – Considerando que os padrões de qualidade e pontualidade dos serviços prestados pela empresa atendem às necessidades da Superintendência de Tecnologia da Informação – STI e UFF, em face do quantitativo exíguo de servidores que integram a área de tecnologia e informação da UFF. Reafirma-se que a terceirização presta serviços que estão de acordo com as necessidades demandadas, dentro dos Acordos dos Níveis de Serviços

(ANS) estabelecidos, em adequação às recomendações da Controladoria Geral da União. (UFF, 2014)

Tal cenário foi marcado por diversas mobilizações e paralisações protagonizadas pelos terceirizados frente ao não pagamento de salários e outros direitos, que apareceram na cobertura do *Jornal Sintuff* através de manchetes e artigos como “Luta de terceirizados da UFF arranca vitórias” (Jornal Sintuff, 2015); “Mobilização dos terceirizados da UFF obtém avanços” (Jornal Sintuff, 2015); “Terceirizados da UFF sem salário fazem greve e fecham portões” (Jornal Sintuff, 2015).

Outras edições publicadas no mesmo período alertavam também para o corte orçamentário e os problemas de gestão e dívidas que assolavam a conjuntura respectiva ao momento, além das chamadas para mobilizações contra as reformas administrativa, trabalhista e previdenciária e os posicionamentos da Fasubra em relação a tais medidas.

As publicações dos anos seguintes foram marcadas por diversas chamadas para construções de frentes de enfrentamento às reformas citadas anteriormente, que passaram a ser encabeçadas pelo chefe de Estado no momento, Michel Temer. Cabe pontuar que, em março de 2017, foi aprovado o Projeto de Lei nº13.429, que promove uma nova regulamentação acerca da contratação de serviços terceirizados, na qual se destaca a legalização da terceirização de atividades-fim, ou seja, aquelas que se constituem como a atividade principal representada no contrato social da empresa.

O período em questão é consideravelmente significativo para compreensão do quadro colocado. Em 2019, cerca de dois anos após a aprovação da lei, há uma queda expressiva no número de trabalhadores terceirizados na UFF, como consequência dos cortes orçamentários que faziam parte do plano de contingenciamento em vigência no momento. Segundo dados do portal de transparência da Pró-Reitoria de Administração, o número de funcionários terceirizados foi reduzido em aproximadamente 45%, passando de 1.985, em 2018, para 1.093, em 2019.

Vale ressaltar também que o gasto com os terceirizados é categorizado como uma despesa discricionária, ou seja, aquela que está sujeita à avaliação de oportunidade pelo gestor, em contrapartida, com as despesas obrigatórias, que incluem o salário dos servidores públicos. Portanto, ao terceirizar um posto de trabalho, o pagamento dos salários dos trabalhadores deste determinado cargo está sujeito a oscilações e, portanto, vulnerável aos cortes orçamentários.

Dito isso, se coloca evidente o cenário crítico em que a UFF se encontra, de forma que não somente ocorre uma demissão em massa entre os trabalhadores terceirizados, resultando em uma sobrecarga dos remanescentes e também dos técnicos-administrativos em educação, com o aumento do volume de trabalho

devido à falta de pessoal, como o atraso dos pagamentos dos salários e de benefícios como o vale-alimentação. Nesse sentido, a cobertura do jornal destaca:

A gestão da UFF realizou uma reunião da “Gestão Compartilhada da Crise Orçamentária” e pelo visto a conclusão foi: priorizar cortes na assistência estudantil e aumentar a carga horária e de trabalho dos técnico-administrativos para suprir a falta de terceirizados e de contratações de novos servidores. (Jornal Sintuff, 2019, p. 3)

Outras seções contidas na mesma página da edição referente ao recorte acima também evidenciam o mesmo quadro: “Trabalhadores terceirizados protestam por salários atrasados no mês de março”; “Trabalhadores terceirizados sofrem com atrasos de salário” (Jornal Sintuff, 2019).

Outro tópico recorrente nas publicações do jornal é a série de denúncias que circulam a gestão da Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares (EB-SERH), atual responsável pelo Hospital Universitário Antônio Pedro (Huap), unidade de alta complexidade da UFF. Como personalidade jurídica de direito privado, a EB-SERH foi responsável por encabeçar a flexibilização da forma de contratação nos hospitais universitários, além de retirar a autonomia da universidade no gerenciamento deles.

Edições mais recentes de 2022 ressaltam a responsabilidade da empresa em ocorrências de acidentes envolvendo trabalhadores:

Sob o comando da EB-SERH, os acidentes de trabalho e o adoecimento de trabalhadores se acumulam no HUAP; Este ano houve um incêndio no Banco de Leite que feriu um trabalhador terceirizado e a queda de um elevador com pessoas. (Jornal Sintuff, 2022)

No ano anterior, o *Jornal Sintuff* trouxe um depoimento de uma assistente social no qual afirmava a piora das condições de trabalho, como um processo contínuo, desde a aprovação da adesão da EB-SERH pelo Conselho Universitário da Universidade Federal Fluminense em 2016, enumerando situações de precariedade como a falta de insumos, gaze e instrumentalização para a realização de cirurgias, além da falta de profissionais.

Adjacentes aos jornais, publicações no portal do Sintuff também levantam outras questões relativas e denúncias de insalubridade no Huap, em especial no auge da pandemia de covid-19, momento em que a gestão, juntamente com a reitoria, tomou medidas como o descarte de contratos emergenciais e a suspensão de folgas de trabalhadores, como resposta ao alto número de afastamentos, devido à infecção pelo vírus.

2.3 Consolidação das entrevistas

Para composição deste trabalho, como parte da pesquisa qualitativa, foram realizadas duas entrevistas individuais de caráter semiestruturado com dois dirigentes do Sintuff. A formulação das perguntas teve como base identificar os pontos de interseção entre as atividades do Sintuff e o desenrolar das questões que giram em torno da terceirização na UFF, visando traçar o tipo de lugar que a terceirização ocupa na agenda do sindicato e quais as possibilidades e os limites existem, no que diz respeito à ação sindical como maneira de enfrentamento à precarização do trabalho nas IFEs.

Em termos gerais, as primeiras perguntas tinham como objetivo traçar o perfil do entrevistado, tendo um cunho voltado para a apresentação, com a identificação de seu papel na organização e sua trajetória dentro dela. A partir disso, a conversa foi voltada para perguntas acerca do encaminhamento, por parte do sindicato, das pautas relativas aos terceirizados e que tipo de relação havia sido estabelecida entre as reivindicações dos técnicos administrativos em Educação e aquelas da força de trabalho terceirizada.

Por fim, a entrevista caminhou em direção ao seu encerramento por via da reflexão em torno das perspectivas para o futuro do trabalho na Universidade, considerando o avanço da terceirização no serviço público e a postura a ser tomada pelo sindicato com base nestas previsões.

Obtivemos a autorização de ambos os entrevistados para gravação e transcrição da entrevista neste trabalho. Por vias de manutenção do sigilo e do anonimato, as identidades de cada entrevistado serão preservadas.

O primeiro entrevistado, “A”, antes de iniciar o trabalho no sindicato, já havia obtido experiência dentro das movimentações políticas da universidade, através da participação no movimento estudantil, com destaque para a União Nacional dos Estudantes (UNE), da qual já havia composto a diretoria.

Segundo A, o Sintuff estabelece, para com os terceirizados, uma relação baseada em estender a mão quando necessário, visando firmar um vínculo de solidariedade entre outras categorias por entender que a atuação sindical perpassa por um contexto de múltiplas intersecções sociopolíticas.

O SINTUFF é um sindicato que tem uma tradição, pelo menos durante todos esses anos em que eu acompanhei, de ser muito solidário a outras categorias, outros movimentos [...] Sempre foi um sindicato que não se fechou só para dentro da UFF, para questões dos técnicos-administrativos, mas teve sempre uma atuação voltada para o contexto geral, apoiando o movimento estudantil, o movimento dos terceirizados [...]. (A, 2023)

Ainda sobre os pontos de encontro entre o movimento sindical e a pauta da terceirização, A recorda momentos em que o sindicato esteve presente nas mobilizações encabeçadas pelos trabalhadores terceirizados:

Eu não acompanhei tanto questões de terceirização por não ser uma pauta central do sindicato - apesar de haver um recorte crítico quanto a essa pauta - acompanhei situações do tipo: greve de terceirizados [...] Diversas vezes nós estivemos lá dando suporte, emprestando, como por exemplo, carros de som [...] Diversas vezes em que a Universidade estava sem verba e muitas vezes acontecia de esses trabalhadores ficaram sem receber, porque a empresa não cobria essa falta de repasse [...]. (A, 2023)

Contudo, A também afirma que nem sempre esse vínculo é livre de embates, e que há de se atentar para um limite a não ser cruzado, naquilo que tangencia a relação, embora, na maioria das vezes, solidária entre as duas categorias.

E às vezes acontecia muito dos terceirizados, por alguma situação virem até o SINTUFF pedirem ajuda porque o sindicato que representa eles era muito pouco ativo ou muito pouco enfático em relação a essas questões, tomando diversas vezes posições conciliadoras com as empresas. Mas o SINTUFF não tomava frente efetivamente, não podia, porque não representa estes trabalhadores [...] Às vezes gerava até um conflito no sentido de “Ah, o SINTUFF está se metendo onde não é chamado” [...]. (A, 2023)

Ao ser perguntado sobre suas percepções a respeito do caminho que a terceirização percorre no cenário do trabalho dentro das IFEs, e o papel dos movimentos sindicais dentro deste contexto, reitera o compromisso do sindicato com a pauta: “[...] Em relação aos terceirizados é isso, o Sintuff não representa, mas sempre foi crítico à terceirização por entender que essas carreiras deveriam seguir sendo carreiras de Estado [...]”. O entrevistado também aponta para a presença de irregularidades presentes nas derivações das relações contratuais entre as empresas terceirizadas e a União, adiantando que:

Não vemos sentido no porquê um determinado tipo de trabalho não pode ser exercido na condição de servidor público, porque teria que ser exercido por uma pessoa sem vínculo [...] E essas questões de empresas terceirizadas a gente já viu aí uma série de polêmicas, escândalos, suspeitas de superfaturamentos etc. (A, 2023)

Essas observações são logo aprofundadas por ele, que cita eventos nos quais havia sido responsável pela cobertura midiática do Sintuff e que reverberaram as observações relativas à presença de irregularidades fiscais e burocráticas na gestão administrativa, frente às empresas terceirizadas.

Além de tudo que eu já falei, o SINTUFF sempre está atento a eventuais situações em que apareça algo de estranho nas contas públicas da UFF. [...] Como por exemplo, a situação do ponto biométrico [...] Porque nesse caso, não tem funcionário permanente, é só uma empresa que presta um serviço que é também terceirizada. A UFF gastou um valor extremamente alto com essas máquinas de ponto biométrico. Havia por trás uma decisão judicial que obrigava a UFF a colocar essas máquinas, e o eitor fazia um malabarismo em cima disso, já que o documento não especificava qual tipo deveria ser. (A, 2023)

Segue com o relato do ocorrido:

Isso ocorreu na UFF inteira. Mas começou no Antônio Pedro. E a gente questionava, “Ok, mas o juiz não especificou qual deve ser o formato do ponto, e vocês estão escolhendo o pior formato, o mais caro e o pior para os servidores, que passavam o dia inteiro batendo o dedo”. E as máquinas falhavam, não saía papel, uma máquina caríssima [...] Se não me engano, só no Antônio Pedro que eram, sei lá, três ou quatro máquinas, 200.000 (duzentos mil) reais. (A, 2023)

Dando sequência às entrevistas, o segundo participante, “B”, integrante da coordenação do Sintuff, passou para um concurso, como técnico administrativo do estado, e depois de dez anos fez a transferência para a UFF. Dentro da universidade, participou das lutas da categoria e logo ingressou no Sintuff.

Ao ser perguntado sobre como analisa esse processo de luta do Sintuff, acerca dos terceirizados, B responde que o sindicato acredita que:

A implementação da terceirização é uma forma de precarizar o serviço público, pois profissionais equivalentemente capacitados recebem menos pelo mesmo trabalho que outros servidores, sequer possuem plano de carreira ou reajuste salarial como os servidores e são completamente descartáveis. (B, 2023)

Ele cita a demissão em massa de trabalhadores terceirizados no ano de 2019, e a sequente mobilização do sindicato entorno da demanda de garantia destes direitos, ainda questionando o contexto de gestão:

É estranho, e deixarei posto dessa forma, que uma empresa mude a razão social a cada 4, 5 anos e continue com a mesma administração, vocês não acham? Essas demissões não possuem embasamento, e essas mudanças se justificam no não pagamento das indenizações dos terceirizados, entre outras situações [...]. (B, 2023)

B afere que, desde a implementação da EBSE RH (Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares), não são realizados concursos para repor, por exemplo, a vaga de um funcionário que faleceu ou se aposentou, sendo apenas reposta no cargo CLT. Nesse sentido, o sindicato exige também a inclusão desses funcionários no Regime Jurídico da União (RJU), referente à Lei 8.112/1990.

A proposta da EBSE RH seria para aumento no números de leitos de hospital, mas desde sua implementação, o que se pôde observar foi a diminuição desses leitos, mais precisamente 180 foram extintos. Penso que, se a organização inicial não está sendo cumprida, qual seria o interesse de continuar com ela? Por quê não desfazer o contrato? (B, 2023)

Assim questiona o entrevistado. Também foi perguntado sobre a situação dos terceirizados durante a pandemia, e B responde que, por exemplo, no campus de Medicina Veterinária, o quadro de funcionários diminuiu em aproximadamente 75%, “antes haviam 3 funcionárias para limpeza do prédio, basicamente uma por andar, durante a pandemia as três foram demitidas e foi contratada outra funcionária para limpeza de todo o prédio, 9 laboratórios, além do pátio”. Comunica ainda que cerca de 2/3 de funcionários foram demitidos durante o período, e desde a volta às aulas, em março de 2022, até a data da entrevista, um ano após, não se tem previsão da contratação de funcionários para reposição. O mesmo fato se deu nos bandejões.

A gente propõe, para o caso dos terceirizados, a revogação da reforma da terceirização, pois ela possibilita esse processo em todas as profissões, de professores a médicos, tudo. Então a gente propõe que tenha concurso público para todas as áreas,

respondeu B sobre as propostas do sindicato, em síntese, na situação dos terceirizados. Explica ainda o processo de demandas passadas para a Fasubra (Federação de Sindicato de Trabalhadores Técnico-Administrativos em Educação das Instituições de Ensino Superior Públicas), que aprova ou não essas demandas em plenária, e assim é levada para o Ministério do Planejamento, proposta pelo governo. Conta também que a aprovação é mais difícil, pois

outros sindicatos filiam os terceirizados, visando ganhar dinheiro, mas sem efetividade na luta da classe.

A dificuldade de votação é clara, visto que esses sindicatos não querem perder a filiação dos terceirizados. Atualmente o número de filiados terceirizados totaliza maior quantidade do que de servidores, não olham para a solidariedade de classes na luta dos trabalhadores [...] (B, 2023)

Nos últimos momentos da conversa com B, perguntou-se quais perspectivas possui do atual governo em relação ao processo de terceirização, para a qual afirma que não vê nenhuma alteração desde os últimos quinze anos. Segundo o entrevistado, o que se pode conjecturar acerca do atual presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, tomando como referência seus mandatos anteriores, é a abertura às políticas amplas de conciliação com a direita – e em alguns casos, de extrema direita – com o objetivo de se eleger, ao passo em que abre mão de pautas históricas dos trabalhadores da década de 1980, datadas desde o ano de formação da CUT – 1983.

Finaliza ainda afirmando acreditar que o atual governo irá proceder terceirizando o serviço público, no lugar da revogação de medidas institucionais, que impulsionam tal processo e da reestatização das empresas nacionais afetadas pelos desdobramentos da precarização do trabalho no país: “*Não tenho nenhuma ilusão quanto a isso*”.

Considerações finais

A elaboração de uma avaliação possível acerca do material reunido em torno da atuação do Sintuff, especialmente no que se refere à questão das terceirizações na UFF, precisa ter como referência, como posto anteriormente, a conjuntura de crise do Capital e as consequências geradas no âmbito das organizações que efetivam as lutas em prol dos direitos dos trabalhadores, no caso, os sindicatos. Importa frisar que este trabalho não possui pretensão de avaliar a atuação do sindicato em todas as frentes de luta a que se dedicam na defesa dos TAEs na UFF, em suas diversas modalidades. O foco da pesquisa foi direcionado especificamente naquilo que tinha ligação direta com a questão das terceirizações, e, em um recorte mais amplo, no que se entrelaça com as diversas modalidades de precarização do trabalho na universidade.

Cabe afirmar que todas essas modalidades de precarização do trabalho estão relacionadas a um processo amplo de privatização das universidades públicas no país. Portanto, a pesquisa realizada quanto às questões aludidas,

afetam todas elas e, porque não dizer, se referem a um projeto que se expande de maneira generalizada na educação pública e nos serviços públicos em geral. Para dar mais clareza quanto a isto, basta citar a tramitação da PEC 32/2020, no ano de 2022, no Congresso Nacional que, em vias gerais, ocasionaria a dilapidação de qualquer vestígio de serviço público de qualidade no país, tendo sido barrada, provisoriamente, através da luta das Centrais, Federações e diversos sindicatos (a bem da verdade, entre eles o próprio Sintuff).

Feitas essas ressalvas, podemos afirmar que, diante das dificuldades de mobilização e face ao esvaziamento referido dos sindicatos em geral, o Sintuff, dentre referido período de avanço das modalidades de precarização do trabalho, entre elas as terceirizações, tem tido uma atuação firme de denúncia e enfrentamento político, dentro das suas limitações, como apontadas nas entrevistas realizadas e no material coletado na pesquisa documental.

É importante enfatizar novamente que a pesquisa não se propôs a realizar uma avaliação da atuação do sindicato, de maneira geral, mas sim buscou exercitar um olhar crítico sobre o recorte de suas iniciativas políticas, frente ao tema colocado por este trabalho.

Portanto, a pretensão que move este trabalho é a de contribuir para que outros, futuramente, busquem ampliar as pesquisas sobre o tema, tal a importância que assume não só como registro, mas como uma contribuição na luta dos trabalhadores das universidades públicas e de suas entidades em defesa da universidade pública, gratuita, laica, de qualidade e socialmente referenciada.

Referências

- ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Editora da Unicamp, 1995.
- BEHRING, Elaine R. **Brasil em contrarreforma:** desestruturação do Estado e perda de direitos. São Paulo: Cortez, 2003.
- BRESSER-PEREIRA, Luiz C. **Crise econômica e reforma do Estado no Brasil:** Para uma nova interpretação da América Latina. São Paulo: Editora 34, 1996.
- BRESSER-PEREIRA, Luiz C.; SPINK, Peter K. (orgs.). **Reforma do Estado e administração pública gerencial.** Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998.
- EBSERH, a herança maldita de Sidney Mello, Antonio Claudio e Tarcísio Rivello para o HUAP. **Jornal SINTUFF**, Niterói, 5 de julho de 2022, p. 7.
- FIGUEIREDO, Julio C. **As privatizações nas universidades públicas brasileiras:** O caso da UFF. 2015. 416f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

FUKUYAMA, Francis. **O fim da história e o último homem**. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.

GORZ, André. **Adeus ao Proletariado**. Rio de Janeiro: Forense, 1982.

GURGEL, Cláudio. **A gerência do pensamento**. São Paulo: Cortez, 2003.

LUTA de terceirizados da UFF arranca vitórias. **Jornal SINTUFF**, Niterói, 22 de janeiro de 2015, p. 1.

MANDEL, Ernest. **A crise do capital**: os fatos e a sua interpretação marxista. São Paulo: Ensaio; Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 1990.

MÉSZÁROS, István. **A montanha que devemos conquistar**: reflexões acerca do Estado. São Paulo: Boitempo, 2015.

MOBILIZAÇÃO dos terceirizados da UFF obtém avanços. **Jornal SINTUFF**, Niterói, 22 de janeiro de 2015, p. 5.

OLIVEIRA, Francisco. Contra a corrente. *In*: BEHRING, Elaine. **Brasil em contra-reforma**: desestruturação do Estado e perda de direitos. São Paulo: Cortez, 2003.

TERCEIRIZADOS da UFF sem salário fazem greve e fecham portões. **Jornal SINTUFF**, Niterói, 19 de março de 2015, p. 8.

UFF sente os efeitos dos ataques do governo à educação. **Jornal SINTUFF**, Niterói, 10 de abril de 2019, p. 3.

UFF. Universidade Federal Fluminense. **Relatório de gestão do exercício de 2014**. Niterói, 2014. Disponível em: <https://bit.ly/3ubkxcU>. Acesso em: 21 mar. 2023.

O SOFRIMENTO NO TRABALHO E A FRAGILIZAÇÃO DOS LAÇOS COLETIVOS DE TÉCNICOS ADMINISTRATIVOS EM EDUCAÇÃO

Helda da Silva Moreira Roque

Introdução

Neste capítulo buscamos destacar os principais fatores relacionados ao sofrimento dos técnicos administrativos em Educação relacionados à organização do trabalho e suas estratégias de resistências frente ao real do trabalho num cenário de gestão gerencialista e neoliberal. Os dados analisados foram retirados da dissertação de mestrado do curso de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal do Amazonas, realizada numa cidade do estado de Minas Gerais, em 2018.

1. O sofrimento no trabalho e a fragilização dos laços coletivos a partir da abordagem da Psicodinâmica do Trabalho

A relevância da pesquisa se deu frente ao cenário de crescente e progressiva precarização das condições de trabalho e do agravamento do sofrimento no cotidiano vivenciado por técnicos administrativos em Educação do Serviço Público Federal (SPF). Visto o aumento do número de pesquisas sobre esses coletivos de trabalho em instituições federais de educação, particularmente os técnicos administrativos em Educação, propiciando uma melhor compreensão de aspectos subjetivos dessa categoria de trabalhadoras e trabalhadores, até pouco tempo desconhecidos (Holanda, 2007; Ribeiro, 2011; Monteiro, 2011; Almeida, 2014; Freitas, 2015; Loureiro, 2015; Ramos, 2016, Reis, 2017; Pereira, 2018).

A Psicodinâmica do Trabalho valoriza a fala da trabalhadora e do trabalhador, da forma como compreendem a organização do trabalho e como esta impactam suas subjetividades. O real do trabalho sempre se revela afetivamente para o sujeito, tanto frente ao fracasso da prescrição, causando o sofrimento, quanto o mobilizando para o enfrentamento e a resistência do real, proporcionando o surgimento da experiência subjetiva e afetiva satisfatória (Dejours, 2012a; Martins, 2015, p. 88-89).

O termo subjetivação utilizado por Dejours refere-se às condições de apropriação do mundo pelo sujeito e às maneiras sob as quais essa apropriação ocorre, enquanto experiência afetiva e não como representação cognitiva. Na

perspectiva de Dejours, a realidade existe como realidade psíquica (Dejours, 2012a, p.43). É essa realidade psíquica que é mobilizada na organização do trabalho, pois atua no funcionamento psíquico do trabalhador. Uma vez que a divisão das tarefas e o modo operatório estimulam o “sentido e interesse do trabalho para o sujeito enquanto a divisão de homens solicita sobre as relações entre pessoas e mobiliza os investimentos afetivos, o amor e o ódio, a amizade, a solidariedade, a confiança etc.” (Dejours; Abdoucheli, 1993/2012, p. 126).

Para Dejours (1993/2011, p. 74),

a organização do trabalho não é totalmente absorvida pelos assalariados [...] todos os preceitos são reinterpretados e reconstruídos; a organização real do trabalho não é a organização prescrita. [...] é impossível prever tudo e ter o domínio sobre tudo [antecipadamente ao trabalho].

A concepção dejouriana é a de que o trabalho é uma atividade humana ontológica finalística por meio da qual os trabalhadores traçam estratégias de intervenção individuais e coletivas em um contexto de produção de bens e serviços (Ferreira; Mendes, 2003). Na dinâmica da mediação dessas estratégias, os indivíduos, ao mesmo tempo que transformam o contexto de produção, são também transformados por ele. Sendo assim, a natureza ontológica do trabalho, como um constructo subjetivo, histórico e dialético.

O coletivo de TAEs pesquisados foram nove mulheres e três homens. Quatro possuíam Função Gratificada (FG), dois possuíam Cargo de Direção (CD) e seis sem FGs e CDs. Isso pode nos dar uma visão da parte da gestão e dos que não estão na gestão da instituição. Vale ressaltar que ao convidar as(os) servidoras(es) para ser participantes não foi levado em consideração o fator de estarem ou não numa função comissionada.

Os aspectos que mais causaram sofrimentos nos participantes da pesquisa estão relacionadas à fragilização dos laços coletivos e sociais dos ambientes de trabalho. Fragilização fomentada pelo excesso de individualismo e competição, falta de autonomia, cooperação, reconhecimento e também por situações de violências institucionais.

Segundo os participantes da pesquisa, os fatores que tornam o trabalho desgastante e que trazem sofrimento aos TAEs incluem diversos aspectos da realidade institucional, entre eles:

a) as relações interpessoais e de trabalho dos servidores, principalmente quando existem conflitos, quase sempre causados pela competição horizontal entre servidores e também entre servidores e chefias (competição vertical):

[...] Então assim, eu vejo muito essa prática aqui dentro da instituição. E [...] assim, é, é complicado porque você nunca sabe realmente é, se você tá agradando ou não. Você vê seu trabalho sendo desqualificado o tempo todo, tanto por colegas quanto por chefias que você executa o trabalho, é, executa direito e às vezes a chefia pega e sempre leva o mérito, tá? (TAE1)

[...] às vezes as nossas chefias são muito omissas [...] eu acho que uma vez uma gestão que não soube lidar bem com o trabalho em equipe né e gera esses conflitos né [...] onde ninguém define o que vai ser feito, define como as coisas tem que acontecer, acaba fazendo valer quem grita mais né [...] e eu tive esse, teve um caso dessa vez e eu fiquei muito chateado, mais foi qual questão interpessoal mesmo, situação ruim [...] nesse sentido foi isso [...] outras questões também do do dia a dia depois da do trabalho de [...], que mais tempo fiquei é que eu, é essa questão mesmo de de não entender que, como é que eu posso te dizer que [...] o gestores, aqueles que tomam as decisões aqui na instituição, como é que eles podem fazer determinadas coisas sabe, de sofrimentos é dos outros também, a gente acaba interiorizando porque eu vejo as coisas acontecendo [...]. (TAE6)

[vai diminuindo o tom de voz] É porque há um tempo atrás eu tive sérios problemas com uma colega de trabalho. Então esse período me trouxe muito sofrimento. (TAE7)

Eu disse que não tinha problema com ninguém, mas quando eu tava no campus [...] ainda, eu só, eu vivi uma situação que eu considero um abuso de uma colega de trabalho. Eu acho ali que houve um abuso de [...] um abuso mesmo! Ela excedeu e eu fiquei muito mal. Eu tava vivendo um momento muito difícil e ela me fez um mal muito grande e aí [...] (TAE9)

Eu acho que a gente tem o relacionamento entre, entre servidores ainda é, é um pouco difícil. A gente não consegue trabalhar muito bem isso aqui dentro. (TAE12)

Conforme os relatos da TAE1 e de demais TAEs (6, 7, 9 e 12), as dificuldades nas relações interpessoais e de trabalho são causas de sofrimento, uma vez que os conflitos existentes são relacionados desde situações, apropriação de ideias de colegas quanto violências verbais. Houve um consenso em que a administração pública não tem interesse em resolver as questões de conflitos interpessoais porque é exatamente esse tipo dinâmica relacional que favorece as implementações de práticas gerencialistas, onde a cultura do individualismo e a fragilidade dos vínculos entre os trabalhadores vão substituir as ações de

coletivo como cooperação e reconhecimento. Importante destacar que tal realidade foi possível nas relações interpessoais e de trabalho, e também influenciaram no sofrimento do TAEs devido aos conflitos e violência vivenciados no cotidiano, conforme as pesquisas em outras regiões do Brasil (Holanda, 2007; Ribeiro, 2011; Monteiro, 2011; Almeida, 2014; Freitas, 2015; Loureiro, 2015, Reis, 2017; Pereira, 2018).

Trabalhar é uma construção social, coletiva e também de viver junto (Dejours, 2012b) e os laços sociais no coletivo de trabalho deveriam ser fortalecidos para que se possa ocorrer a cooperação e o reconhecimento. Contudo, não é sempre que isso ocorre, como narrou a TAE8, que ao assumir por um curto período um cargo de direção se viu constantemente questionada e pressionada por demais colegas de trabalho, que segundo seu relato, indicavam terem interesse em ocupá-lo:

Às vezes [...] já aconteceu conflitos né, entre os pares, às vezes ciúmes, porque já aconteceu um fato assim, tipo assim, teve um momento que eu fui substituí [...] quando o [...] era diretor adjunto, hoje ele é diretor geral, eu fui substituí dele um tempo, porque a nossa diretora geral, que era a [...] ela ficou doente; Então eu fiquei eu fiquei substituí do diretor adjunto durante oito meses, eu tive uma experiência [...] foi profissionalmente foi enriquecedor, mas ao mesmo tempo conflituosa, por quê? Porque quando você está numa situação de liderança, os seus pares, embora te reconheçam, sabem que você tem competência para está ali [...] mas ao mesmo tempo gera um ciúme, tipo assim! Porque não eu? Entendeu? (TAE8)

O discurso da importância do trabalho em equipe é massificado no toytismo e na gestão gerencialista, porém só funciona até o momento em que não está em disputa um cargo de “prestígio e de bom retorno financeiro” ou metas previamente estabelecidas. A todo o momento o gerencialismo fomenta o individualismo e a competição entre os trabalhadores, fragilizando cada vez mais assim o sentido de coletividade.

b) a inabilidade institucional em resolver conflitos, geralmente feita de forma parcial a fim de “proteger” alguns servidores, tendendo para o lado pessoal em vez do profissional, sendo que isso foi citado dois participantes:

E assim, o sofrimento, ele, ele é acentuado pelo fato de você procurar as pessoas no setor que deveria fazer uma intervenção e na realidade essa intervenção não é feita pra não ferir, é [...] acordos políticos. Não ferir o ego das pessoas. Não de todas as pessoas, mas das pessoas que tem, que tem, assim uma certa [...] eu não diria destaque, mas uma certa proteção política. Então, assim as providências só são tomadas, desde que a pessoa

envolvida que é o causador do mal-estar, desde que essa pessoa, não, não, não tenha proteção. Porque se, na verdade, desde que essa pessoa tenha proteção porque se ela não tiver o problema é resolvido. Mas se essa pessoa gozar de algum tipo de proteção, de algum tipo de benefício, o problema nunca é resolvido. (TAE1)

Teve um caso de uma aluna aqui no campus de [...], ela teve um problema grave, com um professor né e fazendo esse papel de intermediação a gente conseguiu chegar num meio termo comum. Ela queria abandonar o curso, ela ia abandonar o curso, que brigou com o professor, aquele relacionamento complicado, ele falou não pelo amor de Deus, você vai terminar o curso, porque pra nós é uma derrota aqui na instituição o aluno não terminar o curso, ele entra e não termina porque brigou com um servidor, né uma situação tão, tão é nociva, ou seja, erro nosso né, da instituição, não é do servidor, o erro é da instituição. (TAE6)

É, eu, eu acho que no fim das contas tudo vai, tudo afunila pro problema de, de relações entre pessoas. Cê pode fazer um trabalho que você entende que tá sendo um excelente trabalho e você não ter esse trabalho reconhecido por diversos motivos, não profissionais [...] Não sei quais seriam, não sei se[...] inveja, medo, isso acontece, claro que acontece aqui. Não sei se os nossos chefes, [...] Porque a gente tem chefes, gestores, líderes entre aspas que, que estão ali, mas sem a menor condição, sem o menor preparo pra tá ali. Então, eles não sabem lidar com servidores mais proativos, subordinados mais proativos, menos proativos, se, é, servidores com temperamento mais forte, isso não é um problema necessariamente desde que trabalhado de forma correta. (TAE12)

O relato da TAE1 se assemelha aos relatos dos TAEs 6 e 12 ao afirmar que quando surgem os conflitos interpessoais e de trabalho e por não existir uma maneira institucionalizada e satisfatória de resolver tais situações na instituição pesquisada, isso traz sofrimento para os trabalhadores. Quando os servidores citam a questão de existir uma atividade de mediar conflitos entre os servidores, eles fazem uma referência indireta à questão da arbitragem. Isso porque quando num coletivo de trabalhadores o que prevalece é a controvérsia, os desacordos e as dificuldades, a tendência é relações entre os trabalhadores se arruinem e a partir disso faz se necessário o uso da arbitragem. Arbitragem acontece quando o chefe precisa decidir a partir de controvérsias ou divergências, e só pode ser considerada racional se foi feita a partir de uma discussão efetiva, coletiva e levada a termo. Dejours afirma que a arbitragem pode estruturar ou desestruturar o coletivo e a cooperação, assim também

como destaca que a qualidade de um chefe está fortemente ligada a sua capacidade arbitral (Dejours, 2012b).

Dejours (2012b, p. 131-132) afirma acerca da atividade deontica que para a construção das regras de trabalho ou de ofício se faz necessário o estabelecimento de regras e acordos sociais de um coletivo ou de uma equipe. Contudo, a deliberação coletiva é temida pela gestão, uma vez que ela possui um poder potencial de desestabilizar as regras já existentes e também da cooperação do coletivo. Na realidade, a prática do debate não é fomentada pelas chefias, porque nem sempre resultam em consenso e uma vez que não haja o consenso, a organização do trabalho estaria à mercê do fracasso, uma vez que não haveria a possibilidade de se recorrer à arbitragem a fim de superar a divergência. E os poucos espaços que existem são cada vez mais mal vistos, bem como evitados para diminuir o fortalecimento de vínculos de cooperação entre os coletivos Gaulejac (2007).

Siqueira (2010/2014) e Calgaro (2010/2014) destacam que as organizações se estabelecem a partir de uma racionalidade instrumental, relegando a segundo plano a valorização do sujeito e do agir comunicativo como referências para a organização do trabalho. “Comparam-se indivíduos e exclui-se aquele que se mostra menos eficaz aos objetivos”.

c) o medo de errar também são fatores que causam desgaste no trabalho de alguns servidores devido à natureza de algumas tarefas mais complexas, que demandam maior concentração e conhecimento;

Do processo. Isso aí. Então a gente fica é, é preocupado, é porque a gente pode cometer algum [...] A gente não pode cometer erro porque qualquer erro que a gente cometer nesse, nesse, nesse processo pode é, é causar um, um pode causar um dano ao patrimônio ou uma coisa do gênero, né? Então, a preocupação é muito grande! E a gente tá sempre antenado. Quando muda uma lei, quando muda uma resolução do TCU. Então, a gente tem que tá sempre atualizando com a legislação. Então essa que é uma, uma preocupação que gera um desgaste maior pra gente é isso aí. É tá sempre acompanhando pra que você tá agindo sempre de acordo com a lei pra que não tenha um problema é, na execução do seu trabalho. (TAE2)

A preocupação do TAE2 em executar as atividades do seu cotidiano com eficácia e eficiência, indica a influência da gestão gerencialista que sob “uma aparência objetiva, operatória e pragmáticas traduz as atividades humanas em indicadores de desempenhos, e esses desempenhos em custos ou em benefícios” (Siqueira, 2010/2014, p. 169). A necessidade de realizar as atividades sem erros está ligada tanto à avaliação de desempenho, ao reconhecimento,

quanto à possibilidade de sofrer sanções pelos descumprimentos dos seus deveres e obrigações funcionais.

Uma vez que erre, o servidor público sofrerá a investigação através de processos de sindicância e/ou processo administrativo disciplinar. Cabe destacar, que tais processos investigativos trazem sofrimentos bem acentuados tanto aos servidores que vivenciam a investigação quanto aqueles que conduzem o processo, pois os resultados podem resultar em acusação de infração, resultando em penalidades aplicadas que variam desde a advertência até a demissão do cargo público.

d) a falta de reconhecimento por parte de chefes e colegas;

[...] assim, é, é complicado porque você nunca sabe realmente é, se você tá agradando ou não. Você vê seu trabalho sendo desqualificado o tempo todo, tanto por colegas quanto por chefias que você executa o trabalho, é, executa direito e às vezes a chefia pega e sempre leva o mérito, tá? O mérito é meu, mas agora se alguma coisa deu errado é, foi você que fez! (TAE1)

(participante ri). É engraçado isso! Porque quando, quando tudo dá certo, eles falam “Poxa, que empresa boa, que empresa ótima, fez uma obra excelente e tal”. Quando tudo dá errado “Cadê o fiscal que não fiscalizou isso aqui”. Então, a gente só é lembrado quando as coisas dão errado. Quando dá tudo certo não. Então, reconhecimento (ri) não existe! (TAE2)

[...] eu, eu percebo, assim eu, eu não sei, te, sabe? Eu não sei, não sei assim, é, a gente vê, ah eu não sei. É como se, eu não, eu não tive, eu não faço falta! Eu percebo assim: Eu não faço falta! (TAE3)

Do reconhecimento? [...] Eu acho que [...] Ah! É difícil sabe, falar essas coisas é [...] não tenho muito, eu acho que, por exemplo, a ouvidoria ela poderia ser, igual como tô te falando, trabalhar muito com os problemas (tosse) ela poderia ser mais ouvida né, então eu acho que a gente às vezes fica enxugando gelo, tratando as mesmas questões e as questões não não, a gente percebe que não há um aprofundamento, uma interiorização daquilo que a gente tá berrando no ouvido deles né! Eu ia falar “falando”, mais “falando” é uma coisa muito simples, é berrando mesmo! [...] Então dá, dá um sentimento de frustração, volta uma frustração cê me perguntou anteriormente [...] Desgastante? É às vezes quando a gente não é [...] ouvido dentro da instituição. (TAE6)

TAE7: Não. Reconhecimento? Olha, outra coisa que às vezes não. Entendeu? Às vezes não. Por, por não ter essa confiança, então o reconhecimento é, ele, se me dessem autonomia eu entenderia que seria um reconhecimento. (TAE10)

Eu, eu, enfim, dentro do serviço público eu acho que essa questão de reconhecimento ela [...] ela praticamente não existe! Reconhecimento que a gente tem aqui é o que? Um tapa nas costas: “Você fez muito bem” ou, ou remunerar o reconhecimento através de, de pecúnia. Quem tem uma função, quem tem um cargo de direção, mas aí é um outro problema: nem sempre esses cargos são distribuídos conforme competência. O, o nosso sistema é bem político então essa parte de reconhecimento ela é [...] sei nem se tem. O reconhecimento fica mesmo “Ah! Você fez um bom trabalho ou de forma pecuniária, mas nem sempre ela é por mérito, por conta desse caráter político que a gente tem. (TAE12)

O relato da TAE1, assim como os relatos dos TAEs 2, 3, 5, 6, 7, 10 e 12, denota que o mesmo não desfruta de reconhecimento nem por parte dos chefes e nem por parte dos seus pares, o que pode indicar o sofrimento vivenciado pelo mesmo. O reconhecimento é um mobilizador da transformação do sofrimento no trabalho em prazer, por isso a importância em reconhecer a qualidade do trabalho desenvolvido pelos trabalhadores, porque o reconhecimento foca o fazer e a contribuição dada e não a pessoa (Dejours, 2012b, p. 40).

e) A indiferença e invisibilidade no trabalho;

Ele foi de um gestor que simplesmente ignorou a [...] e aí a gente fica, meu Deus mas né, será que cê não tá entendendo qual a sua situação, qual a sua posição aqui dentro da instituição [...] porque a [...] eu acho que esse é o grande problema, é que como a gente tá envolvido sempre em problemas, é que ninguém, tem muito pouco elogio hoje [...], isso afeta a gente diretamente, porque todo dia é problema e ninguém vem reclamar, ninguém vem elogiar, ninguém vem nada! É só problema o dia inteiro. [...]. (TAE6)

A indiferença e a invisibilidade no trabalho relatadas pelo TAE6 também foi identificada na pesquisa de Almeida (2014, p. 74) e percebida na de Loureiro (2015) pelos servidores técnico-administrativos com relação à gestão, sendo um fator de sofrimento assim como um ato perverso, “em que a intenção de não perceber esse trabalhador, quer seja por não ver a sua importância, quer seja por não os legitimar como trabalhadores na instituição e para a instituição”. Concordamos com os pesquisadores ao avaliar que essas condutas como um aparato de violência dissimulada e invisível da instituição, fazendo com que elas avancem disfarçadamente ao longo dos anos e na vida dos profissionais.

Pode-se afirmar que os fatores de compromisso e engajamento também estejam ligados diretamente à cooperação. “O engajamento da subjetividade no trabalhar, a cooperação supõe, em certa medida, uma limitação consentida (ou imposta?) à experiência da inteligência e à expansão da vida singular na atividade”. Dejours (2012b) afirma que “cooperar supõe, pelo menos em parte, tolher sua inteligência e sua própria subjetividade”, o que nem sempre é consentido por todos os trabalhadores, o que muitas vezes dá origem a conflitos nos coletivos de trabalho, o que resulta em sofrimento e individualismo, como aparece nos relatos dos TAEs participantes da pesquisa (Dejours, 2012b, p. 39).

f) conflitos velados.

[...] É, é, são essas coisinhas de às vezes pequenos atritos do dia a dia que não são resolvidos. A gente não consegue resolver isso, então isso ou vira uma bola de neve ou isso fica velado. Isso é colocado de lado, debaixo do tapete. Nunca procura-se resolver esse tipo de problema. E na minha cabeça, eu prefiro resolver um problema, botar uma, uma, uma solução, nem que num [...] que a gente não consiga chegar a uma solução, mas pelo menos acho que a gente tente! Fica uma coisa, fica uma coisa mais honesta do que esses, essas relações entre pessoas ficarem desgastadas por simplesmente jogar por debaixo do tapete ou fingir que não existe. Isso me, isso me desgasta muito! (TAE12)

O relato do TAE12 indica que nem sempre as divergências entre servidores são tratadas abertamente. Isso pode ser umas das causas de violência institucional, como o assédio moral. A troca de ideias e o enfrentamento das divergências entre si tornam cada vez mais escamoteadas pela postura institucional “da urbanidade e presteza” (Lei 8.112/90) que são obrigações de todo o servidor público. Enfim, quando existem os conflitos, as divergências ou as “antipatias” nos ambientes de trabalho, trata-se de se fingir que os mesmos não existem, como relata o TAE12 (Brasil, 1990; Chanlat, 2002; Gaulejac, 2007; Alves, 2011; Dejours, 2012b).

Dentre os participantes entrevistados, três mudaram de setores devido a situações ligadas a desvalorização, constrangimentos e por discordarem com o posicionamento dos chefes, o que pode indicar a existência de assédio moral em alguns setores. Contudo, seria necessária uma investigação mais aprofunda para corroborar ou refutar tal hipótese. Dejours (2012b, p. 36) enfatiza que “trabalhar é engajar sua subjetividade em mundo hierarquizado, ordenado e repleto de constrangimentos, ainda perpassado pela luta de dominação”. O que os participantes demonstraram nos seus relatos condiz com o que Dejours afirmou ao dizer que trabalhar “é também experimentar a resistência

do mundo social e, mais precisamente, das relações sociais na implantação da inteligência e da subjetividade. O real do trabalho não é apenas o mundo real objetivo, é ainda o real do mundo social”.

Durante as entrevistas realizadas foi possível perceber que alguns técnicos administrativos em educação apresentaram tipos diferentes de sofrimentos em relação ao trabalho. Dentre esses sofrimentos, o sofrimento patogênico foi identificado em uma servidora, a TAE1, e um outro servidor, o TAE6.

Sufrimento patogênico é o termo usado em uma situação em que o trabalhador não consegue negociar seus conteúdos subjetivos com a organização do trabalho, impedindo assim sua criatividade e autonomia. Nessa situação, a vivência de fracasso é prolongada e que muitas vezes compromete a sua saúde (Moraes, 2013, p. 416). Durante o sofrimento patogênico as estratégias defensivas não dão conta de enfrentar a organização do trabalho, levando ao adoecimento tanto físico quanto mental.

Para melhor compreensão destacamos a experiência da TAE1, que relatou ter sofrido bastante com violências verbais e psicológicas de uma colega, que depois de algum tempo se ampliou para outros colegas, quando estava lotada num setor anterior ao que estava no período da pesquisa. As situações vivenciadas foram compreendidas por ela como assédio moral. Especificamente por assédio moral horizontal cometido pelos pares, ou seja, por colegas de setor. Para superar as consequências, foi necessário buscar tratamento psiquiátrico e psicológico, devido à ideiação suicida que se instalou por um determinado período, e que diversas vezes pensou se jogar da janela do andar onde trabalhava (na época era o décimo andar). Cabe destacar que TAE1 é uma mulher oriunda de um estado nordestino, era obesa e trabalha num cargo de nível E, que questionava algumas situações vivenciadas:

[...] É porque o ambiente tem feito com que algumas pessoas adoçam realmente e foi o meu caso. Eu adoeci, teve várias, é, teve dois episódios que eu tive que pegar afastamento psiquiátrico por não suportar e ver que a situação não ia ser resolvida. Então, eu tive que me resguardar desse jeito. [...] Troquei de setor. Ai por um tempo eu fiquei bem. É, fiz acompanhamento psicológico também, só que aí, ficou bom por um tempo, mas à medida que as coisas foram mudando, pessoas saindo, pessoas entrando no setor, a situação meio que desandou também. E aí, chegou numa situação meio que intolerável onde, é, eu cheguei a pensar em suicídio (Pausa). Ai! Pode dar um tempinho? (começa a chorar). [...] (a participante entrevistada chora, com a voz fica embargada continua relatando) Então, eu só cheguei a pensar em suicídio quando eu trabalhava no [...] andar e várias vezes [...] Eu fui até as janelas. Fui até a janela. Olhar a posição pra pular. [...] Aqui (voz embargada). E fui aí que eu vi que não tinha condição, que eu tinha

que dar um tempo. Eu tinha que dar uma pausa porque eu “Nossa! Tá nesse ponto! De eu pensar em pular daqui!”. E aí, eu conversei com o meu psiquiatra. Fiquei 1 mês afastada do trabalho. [...] “Eu vi, mas eu não me comprometo!” “Ah! Eu não quero entrar no meio disso”. Então, assim, eu nunca conseguia efetivamente ter, juntar provas o testemunhas de assédio moral. E aí, eu comecei a procurar algumas pessoas, né, responsáveis por essa movimentação de setores. Pedindo ajuda porque eu, eu não conseguia mais e aí, por fim, eu tive que me afastar mais 15 dias pra poder resolver essa situação. Porque eu não tinha condições de continuar no setor que eu estava, aguardando uma decisão ou encaminhamento.

[...] Não, não. Não tava. O que tava me fazendo sofrer [...] era mesmo a questão [...] sabe? É, é. Eu acho que sim. Era um assédio moral assim muito, muito velado, muito nas entrelinhas. Eu acredito que tenha sido isso, só que depois piorou.

[...] Ficou muito aberto. Ficou muito aberto. (TAE1)

É importante compreender a ação política no mundo de trabalho e o enfrentamento que os trabalhadores usam frente aos constrangimentos com os quais convivem sem trégua. Faz-se necessário a ruptura das relações perversas e destruidoras dos ambientes de trabalhos e o fortalecimento das estratégias individuais de enfrentamento frente às condições deletérias que a violência, entre elas o assédio moral, causam em diversos trabalhadores. Tendo como consequência o adoecimento psíquico e as ideações suicidas nos ambientes laborais. Um ato de suicídio no local de trabalho pode revelar a existência de desconstruções de atos de solidariedade e ajuda mútua no ambiente de trabalho (Dejours, 2010).

As variáveis elencadas pelos autores condizem com o relato da TAE1. Muitos servidores públicos federais encontram-se em sofrimento patógeno seríssimos, mas poucos têm a quem recorrer nas instituições públicas. Na pesquisa de Ramos (2016) com servidores de uma instituição federal de educação superior de Goiânia, que eram usuários do Programa Saudavelmente. Os servidores pesquisados participavam do referido programa devido ao diagnóstico psiquiátrico; queixas psiquiátricas comportamentais; diagnóstico clínico de transtornos de humor; transtornos reativos; dependência química; transtornos de ansiedade e outros adoecimentos mentais.

O conviver com os colegas pode ser saudável ou adoecedor, pois a necessidade humana de filiação e pertencimento não é suprida, conforme relatou o TAE6 que sofreu bastante porque não consegue se distanciar emocionalmente dos problemas que costuma lidar no seu trabalho. Ele disse que se sente mal visto pelos colegas devido ao cargo de direção que ocupa. Sente-se o “malquistado” e o “cavaleiro do apocalipse”:

[...] parece que você é cavaleiro do apocalipse, cê (sic) vai chegando e vai apagando os sorrisos, cê vai (risos) nossa lá vem trazer, lá vem o problemático né, então isso gera na gente essa frustração, o malquisto [...] (TAE6)

Apesar das dificuldades e sofrimentos vivenciados, muitos servidores preferem ocupar um cargo comissionado para evitar ter conflitos com gestores e ainda com pretensões de cargos comissionados mais “rentáveis”. No caso do TAE6, há o aparente sofrimento e o vivenciar também o sofrimento ético e a patologia da solidão e do isolamento, como revela no relato supracitado. “Em outras partes do seu relato, TAE6 mostra seu comportamento passivo, apesar do cargo comissionado que possui ter “uma certa autoridade” e autonomia para atuar de forma mais incisiva, o mesmo atua buscando ‘convencer a gestão da instituição’ “de que tem capacidade para ocupar o cargo/função de confiança ou gratificada”. A servidão voluntária está voltada para o temor do “desamparo, do abandono, da necessidade de pertencimento a um grupo que possa atender aos desejos dos indivíduos em função de um projeto de poder [...]” (Calgaro, 2013, p. 392-393).

Cabe destacar que dentre os participantes da pesquisa o TAE6 foi o que mais falou. A gravação durou 45 minutos e 32 segundos, a transcrição da entrevista resultou em 18 páginas. Aparentemente em sofrimento no trabalho, devido às várias situações que já vivenciou e das responsabilidades e atribuições inerentes às atividades de gestão que exerce.

Considerações finais

Dentre os resultados esperados quanto à pesquisa, foi possível contribuir para o aumento dos estudos sobre a realidade dos técnicos administrativos das instituições de ensino brasileiras, que assim como os docentes, são também trabalhadores da educação. Aparentemente invisibilizados nas políticas relacionadas às carreiras e melhorias nas áreas de qualidade de vida no trabalho, por serem considerados trabalhadores das atividades-meio. Haja vista que o trabalho do servidor TAE é percebido como um simples “apêndice da máquina”, predominando assim o desprestígio e a falta de reconhecimento no modelo de atividades exercidas por esta categoria.

Como demonstrou a pesquisa, é essa realidade a que os TAEs estão submetidos diariamente, trabalhando muitas vezes pressionados pela gestão para ser mais eficientes, pontuais e competitivos, como se os resultados dos seus trabalhos devessem sempre “aparecer para que os demais (a população, a alta gestão, outras instituições) saibam que estão trabalhando”. A organização do

trabalho é caracterizada inicialmente por atividades do trabalho real diferente do trabalho prescrito. Este é fortemente marcado pelos processos burocráticos, com pouco estímulo ao uso da criatividade e bastante departamentalizada. Acredito que foi possível, como o proposto no projeto, ofertar um espaço de escuta aos servidores técnico-administrativos em educação a fim de compreender os aspectos subjetivos relacionados ao trabalho.

Apesar da limitação da pesquisa com o método da entrevista, pudemos compreender que os TAEs costumam refletir de forma crítica, mesmo que alguns tenham manifestado estratégias defensivas de negação e de racionalização, acerca da organização do trabalho. E que mesmo frente à grande carga de sofrimento vivenciado pelos TAEs da instituição pesquisada, foi possível identificar fatores subjetivos mobilizadores, dentre eles: a inteligência prática, autonomia, o reconhecimento e a confiança. Não surgiram com clareza, os fatores como o de cooperação, o espaço de fala e o envolvimento de alguns participantes nas atividades do sindicato da classe.

Durante a observação na instituição, foi possível acompanhar fóruns virtuais sobre diversos temas, desde a despedida, quando alguns colegas mudaram para outras unidades, até a mobilização para a greve, quando a flexibilização da jornada de trabalho foi suspensa. Contudo, a fragilização dos laços sociais e coletivos foi um dos aspectos mais recorrentes quanto aos fatores que causavam o sofrimento no trabalho.

Uma das possíveis formas de enfrentamento para essas situações de recrudescimentos das precariedades impostas pela gestão gerencialista seria o fortalecimento dos vínculos coletivos de trabalho através de espaços de falas, proporcionado pelo movimento associativo ou sindical, uma vez que é um espaço para lidar frente às dificuldades e construir estratégias coletivas de enfrentamento e de resistências aos fatores deletérios do trabalho. Isso favoreceria a cooperação, o reconhecimento, a melhoria na comunicação e nas relações para o fortalecimento dos coletivos de trabalho.

Referências

ALMEIDA, Regina Marcia Oliveira de. **A dinâmica prazer e sofrimento do trabalho**: estudo de caso com pedagogos do CEFET/MG. 2014. 104f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Faculdade Novos Horizontes, Belo Horizonte.

ALVES, Giovanni. **Trabalho e subjetividade**: o espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório. São Paulo: Boitempo, 2011.

BRASIL. **Lei n. 8.112/90**. Disponível em: <https://bit.ly/3q4uUHM>. Acesso em: 12 jul. 2017.

CALGARO, José Cláudio Caldas. Ensaio sobre os efeitos perversos do gerencialismo no sofrimento do trabalhador: contribuições da sociologia clínica e teoria crítica. *In*: MENDES, Ana Magnólia *et al.* (orgs.). **Psicodinâmica e clínica do trabalho**: temas, interfaces e casos brasileiros. 3. reimpr. Curitiba: Juruá, 2010/2014, p. 179-192.

CALGARO, José Cláudio Caldas. Servidão voluntária. *In*: VIEIRA, Fernando de Oliveira; MENDES, Ana Magnólia; MERLO, Álvaro Roberto Crespo (orgs.). **Dicionário crítico de gestão e psicodinâmica do trabalho**. Curitiba: Juruá, 2013, p. 391-394.

CHANLAT, Jean-François. O gerencialismo e a ética do bem comum: a questão da Motivação para o trabalho nos serviços públicos. **VII Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública**, Lisboa, Portugal, p. 8-11. Oct. 2002. Disponível em: <https://bit.ly/4dZMWFf>. Acesso em: 1 ago. 2018

DEJOURS, Christophe. Addendum. *In*: LANCMAN, Selma; SZNELWAR, Laerte I. (orgs.). **Christophe Dejours**: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho. 3. ed. Rio de Janeiro: Fiocruz; Brasília: Paralelo 15, 1993/2011.

DEJOURS, Christophe. **A Loucura do trabalho**: estudo de psicopatologia do trabalho. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1980/2015.

DEJOURS, Christophe. **Trabalho Vivo**, Tomo I. Brasília: Paralelo 15, 2012a.

DEJOURS, Christophe. **Trabalho Vivo**, Tomo II. Brasília: Paralelo 15, 2012b.

DEJOURS, Christophe; ABDOUCHELI, Elisabeth. Itinerário teórico em psicopatologia do trabalho. *In*: DEJOURS, Christophe; ABDOUCHELI, Elisabeth; JAYET, Christian. **Psicodinâmica do trabalho**: contribuições da escola dejouriana à análise da relação prazer, sofrimento trabalho. São Paulo: Atlas, 1993/2012.

DEJOURS, Christophe; BÈGUE, Florence. **Suicídio e trabalho**: o que fazer? Brasília: Paralelo 15, 2010.

FERREIRA, Mário César; MENDES, Ana Magnólia. **Trabalho e riscos de adoecimento**: o caso dos auditores-fiscais da previdência Social Brasileira. Brasília: Ler, Pensar e Agir, 2003.

FREITAS, Kleryson Saraiva. **Prazer e sofrimento no trabalho**: um estudo com os servidores técnicos administrativos do IFTO – Campus Palmas. 2015. 94f. Dissertação (Mestrado em Gestão de Políticas Públicas) – Universidade Federal do Tocantins, Palmas.

GAULEJAC, Vincent. **Gestão como doença social**: ideologia, poder gerencialista e fragmentação social. Aparecida, São Paulo: Ideias & Letras, 2007.

HOLANDA, Sylvana Gomes. **Trabalho: vilão ou salvação? Sofrimento psíquico e alcoolismo entre servidores técnico-administrativos da Universidade Federal do Ceará.** 2007. 98f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.

LOUREIRO, Thiago. **Remoção e vivências de prazer-sofrimento de servidores técnico-administrativos da Universidade Federal de São Carlos.** 2015. 208f. Dissertação (Mestrado em Gestão de Organizações e Sistemas Públicos) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

MARTINS, Soraya Rodrigues. Metodologias e dispositivos clínicos na construção da clínica psicodinâmica do trabalho. *In*: MORAES, Rosângela Dutra de; VASCONCELOS, Ana Cláudia Leal. **Trabalho e emancipação: a potência da escuta clínica.** Curitiba: Juruá, 2015.

MONTEIRO, Janieth Aparecida Oliveira Costa. **Vivência de prazer e sofrimento no trabalho dos servidores Técnico-Administrativos do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais.** 2011. 100f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Faculdade Novos Horizontes, Belo Horizonte.

MORAES, Rosângela Dutra. **Prazer-sofrimento no trabalho com automação: estudo em empresas japonesas no Polo Industrial de Manaus.** Manaus: EDUA, 2010.

MORAES, Rosângela Dutra. Sofrimento criativo e patogênico. *In*: VIEIRA, Fernando Oliveira; MENDES, Ana Magnólia; MERLO, Álvaro Roberto Crespo (orgs.). **Dicionário crítico de gestão e psicodinâmica do trabalho.** Curitiba: Juruá, 2013, p. 415-419.

MORAES, Rosângela Dutra; VASCONCELOS, Ana Cláudia Leal. **Trabalho e emancipação: a potência da escuta clínica.** Curitiba: Juruá, 2015.

PEREIRA, Angelina Paiva. **Subjetividade e trabalho de técnico-administrativos em uma instituição pública de ensino superior.** 2018. 93f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus.

RAMOS, Lila de Fátima de Carvalho. **O trabalho e a saúde mental dos servidores de uma IFES, usuários do programa Saudavelmente: uma análise psicodinâmica.** 2016. 301f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia.

REIS, Kellen Dionísio dos. **A lógica gerencialista e a saúde mental do servidor público de uma instituição de ensino superior.** 2017. 135f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

RIBEIRO, Carla Vaz dos Santos. **Trabalho técnico-administrativo em uma Instituição Federal de Ensino Superior: análise do trabalho e das condições de saúde.** 2011. 182f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

SIQUEIRA, Marcus Vinicius Soares. Gestão, Violência e Servidão nas Organizações: contribuições da sociologia clínica e psicodinâmica do trabalho. *In*: MENDES, Ana Magnólia *et al.* (orgs.). **Psicodinâmica e clínica do Trabalho**: temas, interfaces e casos brasileiros. 3. reimpr. Curitiba: Juruá, 2010/2014, p. 165-177.

O TECNOCAPITALISMO E OS NOVOS DESAFIOS PARA O SINDICALISMO NO CAMPO EDUCACIONAL: ACCOUNTABILITY E ALGORITMOS

Hermeson Claudio Mendonça Menezes
Cristiane Maria Oliveira Mendonça

Introdução

O capítulo em tela tem como objetivo discutir os desafios enfrentados pelo movimento sindical em tempos de tecnocapitalismo, destacando dois aspectos principais: o mecanismo de *accountability* e os algoritmos no campo da educação. Desafiando o mundo do trabalho, esses fenômenos avançam no mundo do capital, em um contexto de nova ordem político-social-tecnológica.

O tecnocapitalismo é um termo que descreve a convergência da tecnologia e do capitalismo na produção e distribuição de bens e serviços, ou seja, uma forma de organização econômica caracterizada pela utilização de tecnologias avançadas em todos os aspectos da vida econômica. As empresas que operam nesse sistema geralmente buscam aprimorar seus processos de produção, aumentar a eficiência e reduzir os custos com a ajuda de tecnologias digitais, Inteligência Artificial (IA) e automação.

Conforme Alves e Gonçalves (2020), foi Luís Suarez-Villa que desenvolveu o conceito de *tecnocapitalismo*. As principais corporações que dominam esse mercado são também conhecidas como Faang (acrônimo de Facebook, Amazon, Apple, Netflix e Google). Essas empresas representam não só o novo cenário do capitalismo global, mas também estão mudando as formas de poder político, produção, circulação e acumulação.

A Faang, essa nova *hidra* do capitalismo, suscita, entre os críticos do sistema sócio metabólico do capital (Mészáros, 2009), preocupações sobre questões como privacidade, segurança de dados, desigualdade econômica e poder corporativo. Nessa esteira, o mecanismo de *accountability*, para nossos fins, na lógica do ultraliberalismo do século XXI, pode ser considerado como um conjunto de práticas de controle e avaliação que transformam o indivíduo em um mero dado estatístico, erodindo os princípios humanistas. Em outras pala-

vras, esse mecanismo torna a vida dos trabalhadores cada vez mais monitorada e submetida a métricas quantitativas.

Já os algoritmos são um conjunto de instruções lógicas e precisas que descrevem uma sequência de passos computacionais para realizar uma tarefa específica. Essas instruções são escritas de maneira formal e estruturada, utilizando linguagens de programação, para poderem ser interpretadas e executadas por um computador.

Os algoritmos podem ser usados em diversos contextos de controle de atividades de um trabalhador, especialmente em ambientes onde as tarefas são repetitivas e padronizadas. Por exemplo, na linha de produção de uma fábrica, um algoritmo pode ser usado para controlar as etapas de produção, alocar tarefas específicas e monitorar o desempenho individual. Além disso, em ambientes onde o trabalho é feito remotamente, como em plataformas digitais, os algoritmos podem ser usados para alocar tarefas com base em critérios como localização, disponibilidade e desempenho passado.

Este capítulo busca contribuir com a investigação sobre o movimento sindical em uma perspectiva marxista, contrapondo-se ao tecnocapitalismo e seu gerenciamento algorítmico. Esse gerenciamento produz na autocracia brasileira uma miríade de mecanismos de controle, cuja efetividade conduz a retrocessos nos direitos da classe trabalhadora e à barbárie no âmbito educacional. É importante destacar que essa perspectiva não é meramente teórica, mas tem implicações práticas para a organização dos trabalhadores, para a defesa de seus direitos e para a transformação da realidade concreta.

Além desta introdução e das considerações finais, o texto é dividido em duas seções. Na primeira seção, aborda-se o tecnocapitalismo. São discutidos os desafios enfrentados pelos trabalhadores na era digital, incluindo a necessidade de se adaptarem a novas tecnologias e a crescente pressão por resultados quantitativos. Na sequência, analisam-se as reverberações dos algoritmos e accountability sobre a educação.

Por fim, nas considerações finais, é destacado que, apesar dos desafios a serem enfrentados, é de suma importância que os trabalhadores da educação resistam às investidas do capitalismo e lutem por seus direitos. No entanto, é preciso reconhecer que a luta contra o tecnocapitalismo é uma batalha de longo prazo, que requer o fortalecimento dos laços de solidariedade e a busca por novas formas de resistência.

1. Tecnocapitalismo e o “*novo*” homem: o trabalhador como apêndice da máquina

No ano de 2013 a *British Broadcasting Corporation* (Corporação Britânica de Radiodifusão, mais conhecida pela sigla *BBC*) realizou uma investigação jornalística no armazém da Amazon em Swansea, Reino Unido. O jornalista, infiltrado na equipe de selecionadores, escreveu à época: nós, trabalhadores, somos “[...] máquinas, somos robôs, conectamos nosso scanner, estamos segurando-o, mas podemos também conectá-lo a nós mesmos [...]”, e que “Não pensamos por nós mesmos, talvez eles não confiem que pensemos por nós mesmos como seres humanos, não sei” (Panorama da BBC, 2013, tradução nossa).

Diante das “novas” contradições da empresa capitalista da era da economia digital, as soluções encontradas com a expansão da IA e de seu campo de aplicação, muito aquém de contribuir para a elevação da qualidade de vida do trabalhador, tem rememorado uma constatação de Marx, proferida no século XIX, ao abordar a relação homem-máquina:

[...] todos os meios para o desenvolvimento da produção se convertem em meios de dominação e exploração do produtor, mutilam o trabalhador, fazendo dele um ser parcial, degradam-no à condição de um apêndice da máquina [...]. (Marx, 2013, p. 720)

É claro que Marx não é um fatalista ou determinista em relação ao avanço tecnológico. Para o mouro, na ordem contraditória do capital, a tecnologia tanto pode ser um meio de aumentar a produtividade e a eficiência das forças produtivas, como uma força que degrada o trabalhador e a humanidade em geral. Logo, a tecnologia é um elemento chave do capitalismo e é através dela que a burguesia busca maximizar os lucros e consolidar seu poder sobre a classe trabalhadora.

Já para Heidegger (1989), a tecnologia é uma forma de dominação que obscurece a verdadeira natureza do ser humano. Ele argumenta que a tecnologia é um modo de ver o mundo que se baseia na lógica de eficiência e controle, que reduz tudo a uma simples relação de causa e efeito. Isso leva a uma perda da compreensão da natureza autêntica do ser humano, que é a de ser livre e autodeterminado. A tecnologia, para Heidegger, é assim uma ameaça à liberdade humana e a nossa capacidade de questionar e de encontrar um significado para a nossa existência.

Apesar das diferenças nas visões de Marx e Heidegger, ambos os filósofos reconhecem a importância da tecnologia na sociedade moderna. Enquanto

Marx vê a tecnologia como uma força que deve ser controlada e regulamentada em prol do trabalhador e da humanidade, Heidegger argumenta que devemos repensar nossa relação com a tecnologia e buscar uma forma mais autêntica de existir no mundo. Em última análise, a tecnologia não é boa ou má em si, mas é como a utilizamos que determina seu impacto sobre a sociedade e sobre a natureza humana.

O avanço tecnológico, portanto, tem sido um reflexo da caricatura capitalista da regulação social da produção em suas várias fases – do taylorismo-fordismo ao toyotismo, com suas técnicas integrativas gerenciando o trabalho fragmentado, *just-in-time* e *human engineering* (engenharia humana, integrando fatores humano e a ergonomia no âmbito do trabalho). Invertendo a lógica da relação homem-máquina, o trabalhador acaba tendo que ajustar-se ao aparato produtivo, reduzido a uma simples peça do processo, em um sistema em que a máquina é valorizada mais do que a vida humana.

Seguindo o ritmo desse ditirambo dionísíaco, empresas como a Amazon, seguindo os parâmetros estabelecidos nos aplicativos vestíveis, tem microgerenciado o desempenho de seus “colaboradores” – funcionários e contratados. Com a *internet das coisas* (IoT – *Internet of Things*) o indivíduo tem a possibilidade de compartilhar informações por meio de dispositivos eletrônicos, de aplicativos baseados em nuvem e através da interação entre eles.

Dispositivos portáteis para aplicações vestíveis (*wearables*) coletam dados sobre seus usuários – requisitos de condicionamento físico, saúde e entretenimento, por exemplo (Magrani, 2018). No domínio dos canais de distribuição da Amazon, se um funcionário estiver atrasado, ele receberá uma mensagem de texto recordando as metas a serem alcançadas e as consequências do insucesso (Golumbia, 2015).

Na relação indivíduo e dispositivo, no sistema sócio metabólico do capital com seus processos de coisificação, pode-se indagar: quem é o objeto na conexão, ou seja, quem é a extensão? Ilustrando essa lógica, em artigo datado de 7 de setembro de 2018, o *The Seattle Times* revelou que “A Amazon patenteou [no ano de 2016] um sistema que colocaria os trabalhadores em uma gaiola, em cima de um robô”, como ilustra a Figura 1 (Day; Romano, 2018, n.p., tradução nossa).

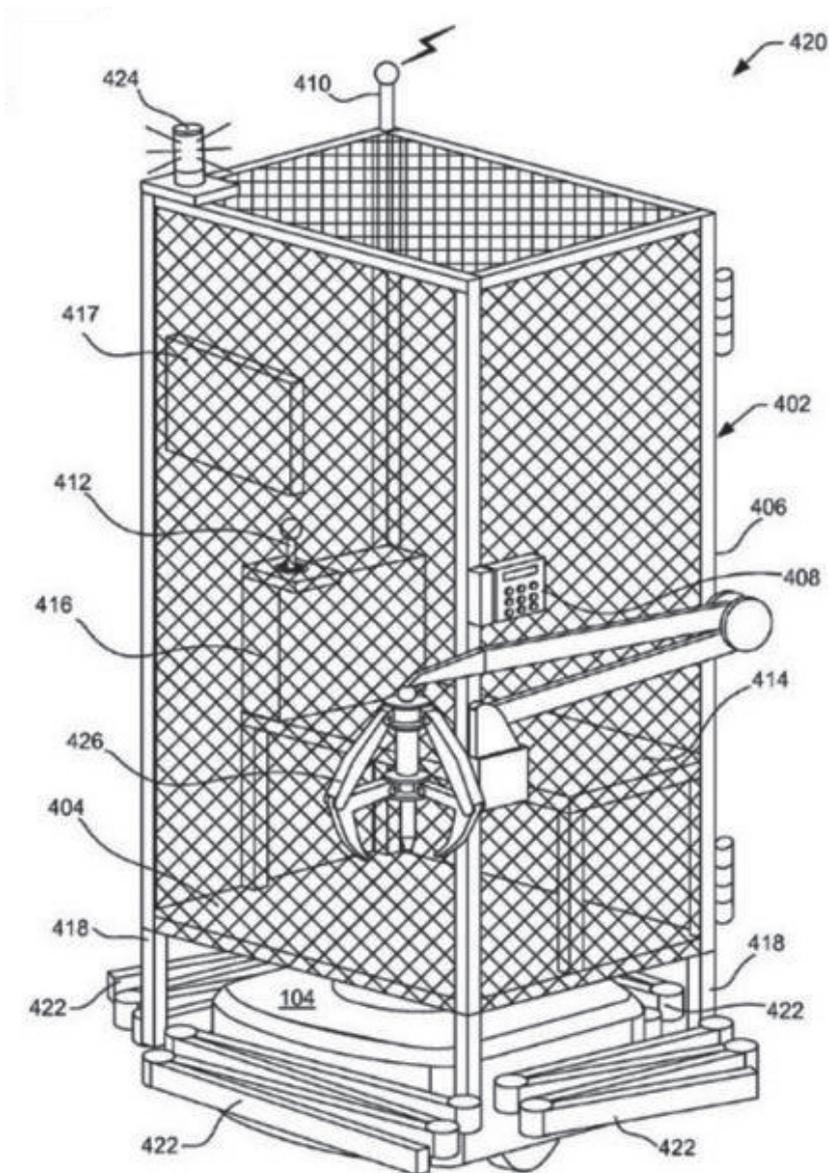


Figura 1. Trabalhadores em gaiola

Fonte: Day e Romano (2018, n.p.).

Ocupando um pequeno espaço (gaiola), em uma espécie de carrinho robótico, o trabalhador executaria tarefas de forma parcialmente autônoma. A patente é uma ilustração extraordinária do estranhamento, um exemplo do estranhamento do trabalhador na relação entre humanos e máquinas. Essa

vigilância constante pode levar a uma pressão cada vez maior sobre os trabalhadores, prejudicando sua saúde mental e física.

Como a Amazon, as grandes empresas de tecnologia têm desempenhado um papel cada vez mais dominante na economia global. Essas empresas têm transformado profundamente como vivemos e trabalhamos, por meio da automatização, da digitalização e da ubiquidade da informação. Com a *amazonização* da vida, ou seja, a tendência de tornar tudo acessível, comprável e entregável em qualquer lugar e a qualquer hora através da internet, as *big techs* estão se tornando cada vez mais poderosas.

A partir dessa assimetria, pode-se ponderar que no primeiro quinto do século XXI assiste-se ao exacerbamento dos tempos fraturados, resgatando uma metáfora hobsbawniana, pois no prelúdio deste velho novo século a sociedade global submerge

ao golpe triplo da revolução da ciência e da tecnologia [iniciada ainda] no século XX, que transformou antigas maneiras de ganhar a vida antes de destruí-las, da sociedade de consumo de massas [...], e da decisiva entrada das massas na cena política como consumidores e eleitores. (Hobsbawm, 2013, p. 13)

No *Admirável mundo novo* (Huxley, 2009), informação, transparência e consumo são espectros entrelaçados entre o visível e o invisível de uma humanidade que se precipitou no submundo do ciberespaço, com sua implacável teologia algorítmica. Novas gerações se erguem em uma aldeia global quanto-frênica sob a junção do Estado-Mercado, projetando o paradoxal crepúsculo da educação e do conhecimento, cujo destino epocal subjaz na IA.

Nesse mundo, os *Millennials* (geração Y – nascidos entre 1980 e 1994) cresceram durante o avanço do neoliberalismo e da grande aceleração tecnológica digital, enquanto a Geração Z (nascidos entre 1995 e 2015) nasceu em meio a incertezas do futuro, o que lhe impulsiona a desafiar estereótipos e ditar as próprias regras, mas presas a tecnologia e ao valor das marcas e/ou das organizações.

O indivíduo da geração *Millennials* ou *Z*, matizado pelos imperativos da rapidez, fluidez e agilidade, decorrente da transformação digital de tudo – onde tudo será *dado* e *algoritmo* em uma disrupção tecnológica – é tomado como *accountable* (responsável) por sua própria inserção no mercado, formação e educação.

Eis a falácia solipsista dos evangelistas digitais que afirmam em suas profecias a formação da geração de nativos digitais, possuidores da sabedoria digital, enquanto os dinossauros (o resto de nós) estão destinados ao banimento.

No mundo “.com” desenvolvem-se processos de estranhamento e reificação do indivíduo, conceituado como ser *online* (conectado) ou *off-line* (desconectado – anátemas de uma era digital).

Essa nova forma de organização social tem um impacto significativo na vida dos trabalhadores da geração *Millennials* e *Z*, com reverberações em todo o mundo do trabalho. Com a crescente automação de trabalhos repetitivos, essa geração (mas não apenas ela) está sendo empurrada para trabalhos precários e mal remunerados, sendo forçada a se adaptar a novas formas de exploração e de subjetividade, enquanto as empresas acumulam lucros cada vez maiores.

Os algoritmos de avaliação de desempenho e as políticas de *accountability* nas organizações se tornaram mecanismos de controle da subjetividade desses trabalhadores. A busca constante pelo aumento da produtividade e eficiência, aliada à competição exacerbada e ao individualismo, têm sido internalizados como valores inquestionáveis.

Além disso, a imposição da cultura do trabalho em tempo integral e da disponibilidade constante, graças à tecnologia, tem levado a uma sobrecarga emocional e mental desses trabalhadores. A fronteira entre vida pessoal e profissional se tornou cada vez mais tênue e a pressão por estar sempre conectado e disponível pode levar a problemas de saúde mental, como ansiedade e depressão.

Importante ressaltar que mesmo diante dessas consequências, existem aqueles que percebem a dedicação de forma excessiva ao trabalho com certa naturalidade. Essa falta de limites entre tempo de trabalho e de vida, em que às vezes se constrói uma relação profunda e quase afetiva com o trabalho e com a instituição da qual se faz parte, Aubert e Gaulejac (1991 apud Silva, 2020) denominaram de *attachement*. Silva (2020, p. 8) traduz o termo como

[...] vínculo ou apego, algo a qual nos prendemos e não conseguimos nos desligar, não porque não queremos com base em nossa vontade consciente, pois se trata de um sintoma relacionado a um processo inconsciente [...].

Dentro desse contexto, encaixa-se o trabalhador docente que tem sido intensamente cobrado por resultados quantitativos, que são medidos mediante algoritmos e métricas de desempenho. Isso faz com que sejam avaliados não apenas pelo seu conhecimento e habilidades pedagógicas, mas também pela capacidade de produzir resultados quantificáveis, como notas e desempenho em testes padronizados, o que tem afetado a organização sindical e os laços de solidariedade, resistência e identidade da classe trabalhadora.

2. Educação na era do algoritmo: o trabalhador docente no cadafalso da accountability

Jeff Bezos (Amazon), seguindo os passos dos “visionários” do Vale do Cílicio, como Mark Zuckerberg (Facebook), anunciou em 13 de setembro de 2018, em seu *Twitter*, o lançamento de sua instituição de caridade *Day One Fund* (Bezos, 2018).

Nessa mesma toada, em evento no *The Economic Club of Washington* (D.C., Washington, Distrito de Columbia/USA), ainda no mês de setembro de 2018, Bezos resumiu suas ideias para resolver os problemas de pobreza e desigualdade: “Se você tem uma missão, pode fazê-la com o governo, pode fazê-la com organizações sem fins lucrativos ou com fins lucrativos”. Ele ainda enfatiza que “Se você conseguir descobrir como fazer isso com fins lucrativos, isso tem muitas vantagens: é autossustentável” (Holders, 2018, n.p., tradução nossa).¹

Tendo como *slogan* ajudar famílias sem-teto e criar “uma rede de pré-escolas novas, sem fins lucrativos, de primeiro nível em comunidades de baixa renda” (Bezos, 2018, n.p., tradução nossa) o *Day One Fund* firma-se como uma das iniciativas dos tecnocratas da indústria da tecnologia.

O *Day One Fund* é estruturado amparando-se em dois pilares: *The Day 1 Families Fund*, inspirado no Mary’s Place em Seattle: “nenhuma criança dorme fora”; e o *Day 1 Academies Fund*, inspirados nas propostas pedagógico-sociais de Montessori e na concepção de uma rede de pré-escolas de alta qualidade, com bolsa integral e em comunidades carentes (Holders, 2018; Valle, 2018).

Bezos declara que usará em seu projeto educacional, “o mesmo conjunto de princípios que impulsionaram a Amazon”, sendo o mais importante a genuína e intensa *obsessão pelo cliente*. “[...] ‘A criança será o cliente’”, acrescentou, sinalizando para uma tendência: aprendizagem personalizada (Bezos, 2018, n.p., grifo nosso, tradução nossa).

É nesse cenário que a *amazonização* da educação, com o *ensino remoto* e o *teletrabalho*, p.ex., tem avançado a passos largos no primeiro quarto do século XXI. Nesse processo o estudante será rastreado e analisado, tendo suas preferências armazenadas e dados convertidos em algoritmos. Caminha-se para uma mercantilização da e na educação de tal forma que o estudante, reduzido ao *ethos* de cliente, terá sua experiência educacional condicionada a um “mercado de ideias”, uma educação sob medida.

1. A Amazon tem combatido leis trabalhistas, defendendo o investimento em organizações sem fins lucrativos, pois segundo o modelo filantrópico de Bezos: aquilo “que o governo pode fazer, as organizações sem fins lucrativos e o setor privado podem fazer melhor” (Valle, 2018, n.p., tradução nossa).

A proposta educacional da Amazon centrada em tecnologia digital virtual, funda-se no atribuir ao estudante a responsabilidade por sua aprendizagem, pois a este é delegado autonomia e independência para sua formação – elementos essenciais, segundo a lógica da *amazonização*, para o futuro da vida e do trabalho do indivíduo *accountable*. Esse indivíduo, conectado a lógica dos algoritmos, consumirá a mercadoria indicada segundo os preceitos da IA.

Uma nova política de *accountability* se avizinha, na qual alunos estudantes-consumidores, regidos por algoritmos, estabelecem relações com professores e instituições reificadas. Ao final, todos deverão prestar contas, serão rastreados (monitorados) e avaliados: a instituição pela mercadoria “informação” personalizada; o professor pelos resultados alcançados e o estudante pelo “conhecimento” adquirido. Com essa informação, o sistema de IA organizará pacotes educacionais preestabelecidos conforme o histórico do estudante-cliente.

Portanto, diante do avanço do tecnocapitalismo, os algoritmos são uma realidade cada vez mais presente em diversos setores da sociedade, inclusive na educação. No entanto, essa tendência traz consigo riscos para o trabalho docente e para a classe trabalhadora em geral. Nesse contexto, a *accountability*, ou responsabilização dos docentes pelo desempenho dos estudantes, tem se intensificado.

Os docentes são cobrados por resultados quantitativos que são medidos por meio de algoritmos e métricas de desempenho. Isso faz com que os professores sejam avaliados não apenas por seu conhecimento e habilidades pedagógicas, mas também pela capacidade de produzir resultados quantificáveis, como notas e desempenho em testes padronizados.

Por meio da IA e mineração de dados (prática de extrair informações úteis a partir de grandes conjuntos de informações) é possível encontrar correlações e padrões nos dados coletados, identificando comportamentos e tendências que podem ser usados para fins de monitoramento e controle.

Assim, com a utilização de ferramentas de coleta de dados funcionando como um panóptico – um sistema de vigilância que possibilita a monitorização constante dos indivíduos – pode-se medir o desempenho dos professores, o que resulta em uma pressão ainda maior por resultados e metas.

Acompanhando o trabalho docente em tempo real, a organização educacional pode identificar aspectos como frequência, pontualidade, tempo de acesso em plataformas, atividades realizadas pelos professores e até mesmo o desempenho dos estudantes. Além disso, são passíveis de uso para o controle do trabalho docente, técnicas como:

- análise de conexões entre indivíduos e grupos em uma rede social: essa técnica pode ser usada para entender as interações entre professores e estudantes, identificar padrões de comunicação e colaboração;

- sistema de reconhecimento de padrões: por esse instrumento pode-se detectar certos comportamentos que indiquem se um professor está faltando com frequência ou se está tendo dificuldades para cumprir seus compromissos;
- O sistema de cruzamento de dados também pode ser usado para controlar a adesão dos professores às políticas institucionais e para garantir que eles estejam seguindo as diretrizes da escola ou universidade.

Suponha que uma universidade tenha implementado uma plataforma de ensino online para seus professores e estudantes ou utilize como ferramenta de comunicação entre docente-organização-estudante uma plataforma digital. Usando técnicas de mineração de dados, a universidade pode identificar padrões no tempo de acesso dos professores à plataforma e compará-los com as expectativas institucionais de engajamento dos professores. Por exemplo, se a universidade espera que os professores acessem a plataforma diariamente e participem ativamente nas discussões, ela pode usar o cruzamento de dados para verificar se essas expectativas estão sendo cumpridas.

Um dos principais riscos desse sistema algorítmico é que os professores sejam responsabilizados por fatores que estão fora de seu controle. Por exemplo, se uma turma de estudantes não tiver um bom desempenho em uma avaliação, o professor pode ser responsabilizado por isso, mesmo que não seja diretamente responsável pelo desempenho dos estudantes. Isso pode levar a uma cultura de culpa e punição que não incentiva a criatividade ou a inovação no processo de ensino.

Outro risco é que a accountability crie uma cultura de performatividade e/ou competição entre os professores, onde cada um busca apresentar um desempenho superior ao do outro, ao invés de trabalhar juntos para melhorar a educação como um todo. Ao serem obrigados a prestar contas de suas atividades – na ênfase excessiva por resultados em atividades mensuráveis – os professores podem se sentir constrangidos em relação a como eles conduzem suas aulas e podem se sentir pressionados a se conformar com padrões institucionais estreitos, em lugar de buscar abordagens inovadoras e criativas.

Por isso, deve-se destacar também que esses algoritmos podem ser enviesados e gerar resultados injustos e imprecisos, uma vez que não levam em conta todas as variáveis relevantes para a avaliação do trabalho docente. Ou seja, a utilização de algoritmos pode reforçar um modelo de responsabilização dos professores pelo desempenho dos estudantes que induz a uma carga de trabalho excessiva e a uma pressão constante para produzir resultados quantificáveis, que nem sempre retratam a realidade.

Esse ambiente de trabalho altamente controlado e disciplinado, em que os trabalhadores são monitorados e avaliados de perto, produz um estranha-

mento e desumanização, em que os trabalhadores são reduzidos a números e estatísticas, em vez de serem vistos como seres humanos únicos e complexos. Esse processo dificulta a formação de laços de solidariedade entre os trabalhadores, pois eles são impelidos à competição uns contra os outros, em vez de trabalharem juntos para alcançar objetivos comuns.

Com isso, gesta-se uma cultura de concorrência, performatividade e responsabilização. Os trabalhadores podem sentir que estão sempre sendo avaliados e julgados, o que resulta no aprofundamento do estranhamento do próprio trabalho, em que os trabalhadores não se reconhecem em seu trabalho, mas apenas o fazem para cumprir suas obrigações contratuais.

Aqui temos processos de reificação, fenômeno que se manifesta na forma como o trabalhador é tratado como uma simples engrenagem de um sistema de produção, desprovido de sua subjetividade e individualidade. Isso é ainda mais evidente no contexto de controle e monitoramento do trabalho docente, em que o professor é reduzido a uma série de dados quantificáveis e mensuráveis, sem se levar em conta as particularidades de sua prática pedagógica e sua relação com os estudantes.

A ideologia do tecnocapitalismo normaliza novas formas de estranhamento, na medida em que o discurso de que o controle e a avaliação constantes são necessários para a melhoria da qualidade do ensino acaba por naturalizar essa forma de vigilância e subordinação do trabalho docente. É como se fosse uma verdade inquestionável que o professor deve ser monitorado e avaliado a todo momento, sem que se reflita criticamente sobre as consequências desse processo.

É dessa teia que o fetichismo aparece. Os resultados das avaliações são tratados como se fossem uma medida objetiva da qualidade do ensino, sem que se leve em conta todo o processo complexo que envolve a prática pedagógica e o aprendizado dos estudantes.

Os indicadores quantitativos são tratados como se fossem uma espécie de fetiche, capaz de resolver todos os problemas da educação, sem que se perceba que eles são apenas uma parte de um todo muito maior e mais complexo. Isso acaba por obscurecer as relações sociais e políticas que permeiam a educação e que são fundamentais para a compreensão dos problemas que afetam o ensino como um todo.

É importante, para não cair em simplificações, entender que nas relações de trabalho, gestores educacionais (diretores, coordenadores etc.), responsáveis pelos processos de controle das organizações educacionais, também são trabalhadores. Portanto, estão inseridos nesse mesmo processo de exploração e estranhamento. Como colocado por Moretto e Padilha (2020), no título de seu estudo sobre o sofrimento no trabalho de gestores: “Quem manda também sofre”.

Em muitos casos, os gestores educacionais são colocados em uma posição difícil, tendo que conciliar a pressão por resultados e eficiência com as demandas e necessidades dos professores e estudantes. Além disso, eles também são monitorados e avaliados constantemente, podendo ser demitidos caso não cumpram as metas estabelecidas.

No entanto, isso não significa que os gestores educacionais sejam inocentes ou não tenham responsabilidade nesse processo. Como trabalhadores que ocupam uma posição de poder e autoridade em relação aos demais, eles podem contribuir para a reprodução das relações de exploração e subordinação no ambiente de trabalho. Além disso, muitos gestores podem ser ideologicamente alinhados – mesmo que considerados alienados (estranhados) – acreditando que as políticas e práticas que implementam são necessárias e justas, sem questionar os seus efeitos sobre trabalhadores e estudantes.

O problema que está posto com os fenômenos do controle algoritmo e accountability é muito mais complexo e estrutural, envolvendo questões econômicas, políticas e sociais que transcendem as ações individuais. É necessário, portanto, uma análise crítica sobre a nova cultura societal que está sendo gestada pelo tecnocapitalismo.

Parafrazeando a *Fábula dos Animais durante a Peste*, de La Fontaine (1621-1695), que constatou haver um mal a se espalhar pelo mundo ocidental, assiste-se no século XXI um mal advindo da ordem neoliberal do capital, a estender sua sombra sobre a humanidade. Seu nome? Tecnocapitalismo! E seu *modus operandi*? Diretrizes de satisfação do cidadão-cliente, superexploração do trabalhador e fratura das relações sociais, fatores que impactam o sindicalismo.

Em seu clássico *A Peste*, Camus (2012) aborda uma infecção que dizima metade da população de uma cidade. Direcionando sua pena rumo ao colonialismo, Camus ataca as ideologias que dilaceram civilizações com o pretexto de garantir o progresso. Na esteira desta analogia, assiste-se hodiernamente a sociedade quase que em estado catatônico, inerte, com poucas vozes dissonantes diante do *espetáculo* dantesco do estranhamento mais acelerado do mundo do trabalho – pestes do século XXI que colonizam mentes e corações.

O avanço do tecnocapitalismo tem criado as bases, no acelerado século XXI, de um sistema político que Eli Pariser (2012) qualifica como *algoritmocracia*, onde as decisões em diferentes áreas, incluindo política, economia e sociedade em geral, são tomadas por algoritmos, fragilizando a democracia representativa e impactando a sociabilidade em seus mais distintos campos, do mundo do trabalho à educação. A chamada “Democracia 4.0” é um exemplo da nova forma de governo, onde a participação do cidadão é mediada por algoritmos e sistemas tecnológicos.

As *big techs*, ao avançarem na infosfera usando algoritmos, *big data*, redes sociais e outros recursos, podem e estão influenciando a opinião pública, moldando a realidade percebida. Isso tem levado a sociedade à pós-verdade, ou seja, a orientar-se por informações falsas ou distorcidas, fenômeno característico das *fake news*, prejudicando a confiança nas fontes tradicionais de informação, nas instituições, na educação etc., logo, subvertendo a própria democracia.

Considerações finais

Como expressão da ordem do capital, a algoritmocracia enfraquece a capacidade de participação política dos cidadãos. À medida que a tomada de decisões é cada vez mais automatizada, os cidadãos são alienados do processo político de luta coletiva, suas decisões são tomadas corriqueiramente de modo isolado, não comunitário. O que conduz a perda de confiança nas instituições democráticas e a uma diminuição da participação cidadã.

Deve-se ter claro que os algoritmos são treinados em dados históricos e podem refletir preconceitos e discriminações existentes. Isso pode levar a decisões injustas e discriminatórias, como, por exemplo, em processos seletivos de emprego. A discriminação baseada em dados também pode ser mais difícil de detectar e corrigir, já que as decisões são tomadas automaticamente e sem transparência.

É importante fomentar a organização sindical e a solidariedade entre os trabalhadores, como forma de resistir às pressões e às exigências impostas pela organização. O movimento sindical tem como objetivo a defesa dos direitos trabalhistas, bem como a melhoria das condições de trabalho, a luta por melhores salários e, sobretudo, a transformação da sociedade. No entanto, com o avanço do controle do trabalho por meio de cruzamento de dados, as relações de trabalho se transformaram e o sindicalismo enfrenta novos desafios.

O controle panóptico do trabalho docente tem gerado cada vez mais um sentimento de insegurança e medo nos trabalhadores, além de dificultar a organização sindical, já que os trabalhadores se sentem individualizados e menos propensos a se unirem em lutas coletivas. Além disso, a política de *accountability*, que busca responsabilizar os trabalhadores pelos resultados alcançados, tem resultado, como já salientado, em um ambiente de competição e individualismo entre os trabalhadores, minando os laços de solidariedade e colaboração entre eles.

O monitoramento cria uma sensação de vigilância constante e pode levar a uma pressão adicional sobre os professores para que eles atendam aos padrões estabelecidos. Isso pode levar, como tentamos defender, a processos de estranhamento. O trabalhador se sente sozinho e pressionado a cumprir as exigências

da organização, sem contar com o apoio de seus colegas. Isso afeta a própria representação sindical, bem como pode gerar uma sensação de impotência e de desvalorização profissional, o que acaba afetando a saúde do trabalhador.

Por fim, é importante destacar que o movimento sindical não pode enfrentar sozinho esses desafios. É necessário haver uma ampla mobilização da sociedade, em defesa dos direitos trabalhistas e da valorização do trabalho humano. A luta por uma organização do trabalho mais justa e democrática é uma luta de todos e cabe ao movimento sindical atuar como protagonista nessa luta.

Referências

ALVES, Giovanni; GONÇALVES, Luís Henrique do Nascimento; CASULO, Ana Celeste. Democratização e Tecnocapitalismo: O Brasil na Era Neoliberal. **Revista PerCursos**, Florianópolis, v. 21, n. 45, p. 24 - 49, 2020.

AUBERT, Nicole; GAULEJAC, Vincent De. **Le coût de l'excellence**. Paris: Editions du Seuil, 1991.

BEZOS, Jeff. @JEFFBEZOS. 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3u9FViz>. Acesso em: 2 out. 2020.

CAMUS, Albert. **A peste**. Rio de Janeiro: Record, 2012.

DAY, Matt; ROMANO, Benjamin. Amazon has patented a system that would put workers in a cage, on top of a robot. **The Seattle Times, Amazon, Business, Technology**, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3SrnaRQ>. Acesso em: 2 out. 2020.

GOLUMBIA, David. **The amazonization of everything**. Disponível em: <https://bit.ly/3shxHV7>. Acesso em: 2 out. 2020.

HEIDEGGER, Martin. **A origem da obra de arte**. Lisboa: Edições 70, 1989.

HOBSBAWM, Eric. **Tempos fraturados: cultura e sociedade no século XX**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

HOLDERS, Sarah. **Jeff Bezos talks everything but HQ2**. 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3QyLRcv>. Acesso em: 2 out. 2020.

HUXLEY, Aldous. **Admirável mundo novo**. São Paulo: Globo, 2009.

MAGRANI, Eduardo. **A internet das coisas**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2018.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política – Livro I (o processo de produção do capital)**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MÉSZÁROS, István. **A crise estrutural do capital**. São Paulo: Boitempo, 2009.

MORETTO, Marcela Rucireta Germano; PADILHA, Valquíria. Quem manda também sofre: um estudo sobre o sofrimento de gestores no trabalho. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, v. 23, p. 157-174, 2020.

PANORAMA DA BBC, 2013. *In*: GOLUMBIA, David. **The amazonization of everything**. 2015. Disponível em: <https://bit.ly/3shxHV7>. Acesso em: 4 out. 2020.

PARISER, Eli. **O filtro invisível**: O que a internet está escondendo de você. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

SILVA, Eduardo Pinto e. Trabalho e subjetividade na universidade: por uma visão global e multifacetada dos processos de sofrimento e adoecimento. **Arquivos analíticos de políticas educativas** / Education policy analysis archives, v. 28, n. 14, p. 1-30, 2020.

VALLE, Gaby Del. Jeff Bezos's philanthropic projects aren't as generous as they seem. 2018. **VOX**, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3SwyXy8>. Acesso em: 5 out. 2020.

ORGANIZACIÓN SINDICAL DOCENTE Y GESTIÓN EDUCATIVA EN LA IE INDEPENDENCIA AMERICANA AREQUIPA 2022

Rocio Marivel Diaz Zavala
Osbaldo Washington Turpo Gebera
Gerber Pérez Postigo

Introducción

En los entornos sociales caracterizados por la prevalencia de los vínculos humanos, casi desde su comienzo se han suscitado discusiones entre dueños de capital, propietarios, maquinarias, fuerzas de trabajo y trabajadores, tales problemas, que en algunas oportunidades son irreconciliables, han surgido y evolucionado partiendo de distintos fenómenos de una convivencia poco armónica que demuestra con el tiempo el abuso, poder y equilibrio que buscan algunos grupos.

La problemática educativa actual se origina por el escaso presupuesto que se dan en contra del enriquecimiento y la ampliación de la calidad educativa, por lo que, se debió impulsar la reforma de las estrategias de un modelo educacional que se encuentra en riesgo. En esta perspectiva, una nueva fase de desarrollo de escolar se ha juntado al replanteamiento de la agenda de educación (Cepal, 1992). Es de esta manera que emerge otro tipo de problema a nivel educacional, dónde se presentan dos orientaciones: una buscando la calidad del servicio educativo y el manejo de los profesionales, organizaciones y gremios docentes.

Las organizaciones sindicales privadas o públicas, bien sea a manera de federación, sindicato, gremio, confederación o asociación, juegan un rol relevante para defender los derechos laborales, buscando el restablecimiento y equilibrio sobre el amparo que establece la normativa laboral vigente, que se resguarda por el estado. Las organizaciones pueden ser denominadas de distintas maneras como asociaciones, sindicatos o colegios profesionales. En el caso de los docentes, sus integrantes son denominados “profesores” vinculados a representaciones de estrato medio o que emplean terminologías de “maestro” y otras utilizan la definición clasista de “trabajadores”, tal diversidad evidencia una tensión entre la identidad profesional y laboral (Palamidessi, 2003). Hasta la fecha, lastimosamente las organizaciones sindicales de los docentes tienen

una imagen negativa que se refuerza a través de los medios de comunicación, calificándolas como comunistas, violentas, delincuentes y ociosos.

Los gremios sindicales han sido perseguidos y arrinconados por miembros del poder capitalista. En el Perú se ha experimentado una modalidad clave para las políticas estatales en la década de los 90 que busco es erradicar el grupo sindical, desequilibrando la balanza para el ordenamiento liberal en donde los sindicatos se convierten en obstáculos en búsqueda de este objetivo. El dirigente de la CGTP Pedro Huillca fue asesinado en 1992, indistintamente de los culpables del crimen, sus efectos fueron bastante críticos para las distintas organizaciones sindicales privadas y públicas, posterior a ello se presentaron el temor, desaliento y la poca planificación que fue evidente en el panorama común de prestigio, promovido por medios de comunicación y otros poderes contrarios. De manera que hasta la actualidad se muestran como centros violentos que se conforman por personas desadaptadas que solo pretenden incrementar la remuneración, la falta de supervisión y la baja calidad del servicio.

La coyuntura sindical y política del Perú ubica sobre el acontecimiento de la huelga de los docentes públicos en el año 2017 dirigida desde las regiones por el grupo sindical Sutep, los resultados de este fenómeno y movimiento y complejo fueron el reemplazo de los Ministros por el manejo inadecuado de la huelga ilegal que dejó sin alimentos ni educación a muchos estudiantes de áreas pobres y vulnerables. A nivel nacional la huelga originó entre el poder ejecutivo y legislativo, el uso de diferentes estrategias para dar un certero golpe político denominado como control constitucional o parlamentario, entre los sujetos de los distintos bloques antagónicos, percibiendo que los docentes y su lucha tienen un impacto determinante en el gobierno, ocasionado por la coyuntura social que se suma al impacto de los poderes y al cambio del gabinete.

Sobre la imagen de los docentes, está se vincula a perspectivas subversivas y como miembros de movimientos con fachada senderista, no obstante, las normativas docentes prohíben el ejercicio de esta profesión a quienes hayan tenido sentencias por crímenes terroristas. El gremio posee una planta estatal de 300,000 docentes fijos y 120,000 en modalidad de contratado. En los hechos de las huelgas del 2017, los cuales fueron atípicas se señalaron diversos factores que determinaron una nueva realidad en el proceso sindical, las cuales puede estar establecidas por conformar nuevos modelos organizacionales compactando el gremio. Para los docentes, esta circunstancia representó la oportunidad para adecuar una válida defensa frente a las valoraciones del desempeño docente que programó el Ministerio de Educación, las cuales según su opinión pretenden el masivo despido dando inicio a la privatización de las instituciones públicas.

Frente a la baja atención que se ha dado a los grupos sindicales actuales docentes y su vinculación con las acciones de gestión educativa en las instituciones públicas y ante entornos que han surgido de una sociedad que espera y busca cambios educativos a nivel nacional, emerge la necesidad de identificar las relaciones e implicancias que se dan entre las organizaciones sindicales docentes y la gestión educativa de la Institución Educativa Independencia Americana de Arequipa, brindando el necesario aporte a esta temática que se han transformado en tendencias, ofreciendo una nueva perspectiva de cambio.

De acuerdo Varela (2016), las organizaciones sindicales se denominan grupos de empleadores y trabajadores, cuyo propósito es defender el interés económico y profesional de sus agremiados.

1. Negociación colectiva

Varela (2016, p. 42) explica:

la negociación colectiva es un encuentro de diálogo entre el empleador y representantes laborales con el propósito de establecer acuerdos que regulan los nexos de trabajo entre unos y otros, tomando en cuenta las condiciones laborales, remuneraciones y considerando la fuerza vinculante entre los que adoptaron el sentido y la obligación de las mismas a los individuos participantes.

Para Acevedo (2014) la negociación colectiva pretende la composición y equilibrio de los conflictos de intereses entre empleados y trabajadores, partiendo del diálogo entre los involucrados cuyo propósito es mejorar o determinar condiciones laborales propicias y adecuadas para todos.

Los sindicatos, organizaciones sindicales son de gran relevancia porque se ha fundamentado en la lucha laboral de este contexto, especialmente iniciada en los trabajadores de las industrias para la lucha de sus derechos justos ante los propietarios y empresarios de los medios productivos (Consejo Pontificio Justicia y Paz, 2009, p. 169).

Las organizaciones sindicales de los docentes siempre han buscado alcanzar el bien común, sienten tomados en cuenta como aspectos positivos de solidaridad y orden social, por esta causa se han convertido en un elemento importante en el aspecto cultural, social, educativo y laboral de una nación. Hacer un reconocimiento de la función y la tarea que hacen los docentes siempre se ha convertido en una problemática que aún no tiene solución, ya que, se abarca desde contextos de procesos históricos o institucionales complejos que en la actuali-

dad no han generado un arranque adecuado del sector educacional. Asimismo, la implementación de normas y leyes que pueden restringir la labor docente y la adquisición de su derecho, propician un descontento que se considera para lograr el reconocimiento auténtico del estado y de la sociedad conjunta.

2. Derecho colectivo del trabajo

Se toma en consideración para aquellos casos donde el lineamiento a considerar por la negociación no finalizan con común acuerdo, de manera que el sindicato puede y debe aplicar estrategias consideradas, seguidamente si no se logra un acuerdo se llega a utilizar el arbitraje. De igual forma e indistintamente de esta decisión, los trabajadores pudieran hacer valer el derecho a huelga.

2.1 Huelga

Es un mecanismo de solución que se puede implementar cuando se usa el arbitraje. Varela (2016) señala que ante la acción de decisión voluntaria y mucho de los trabajadores, estos podrían de manera colectiva detener la labor, desarrollándose procedimentalmente de manera autónoma y no violenta por sus afiliados, abandonando distintos puestos y centros de labor.

La huelga originalmente se origina por el incumplimiento de las normas laborales, reglas o acuerdos de contrato de trabajo, así como por la negativa para cumplir resoluciones judiciales ejecutorias. La huelga es una medida final luego de negociar de forma directa y tratar la conciliación siendo aceptada por los trabajadores.

2.2 Gestión educativa

La gestión educativa está fundamentada en los supuestos teóricos de James Burngam propuestos en 1941, explicados por Ramírez y Ramírez (2016, p. 274), de la siguiente forma:

La racionalización y distribución laboral humana es un elemento que se origina en la estructura organizacional llamada burocracia. La totalidad de los trabajadores públicos conforman lo que comúnmente se conoce como la burocracia pública, todos los trabajadores que se vinculan a las organizaciones privadas representan la burocracia privada.

De acuerdo con Osorio (2012, p. 45),

la gestión está vinculada aplicar procesos administrativos, directivos en alcance de metas proyectadas, manejando los recursos con los que se cuenta para ello, siendo de esta manera necesario motivar, coordinar y articular eficazmente el recurso humano y material con el que cuenta la entidad para alcanzar los objetivos y metas dentro del contexto eficaz y eficiente.

El concepto anterior se presenta de manera acertada, ya que, la gestión es la administración y manejo de los medios y recursos con el fin de orientar el logro de los propósitos y metas determinadas en las normas políticas y procesos institucionales, para lo que se poseen procesos y el capital humano competente que permitirá el logro de los objetivos sobre la eficiencia y la eficacia.

De acuerdo con Álvarez (2011, p. 89),

la gestión pública se conforma como un conjunto de acciones planeadas y ejecutadas por servidores y funcionarios públicos, que son ubicados y asignados según el servicio y la entidad ofertada, orientados a lograr los objetivos, fines y metas formuladas, empleando estrategia con una serie de procesos y herramientas válidas, de acuerdo a procesos y etapas que se desarrollan en la administración pública, aunado a ello los medios establecidos legalmente para la implementación de los sistemas funcionales y administrativos que den respuesta y prioricen los programas y planes que se enmarcan y alinean a las políticas públicas nacionales.

La gestión pública y privada no presentan muchas diferencias, ya que las mismas están basadas en definiciones de gestión y cuyos contextos pretenden alcanzar metas y objetivos organizacionales e institucionales, empleando reglas, políticas, procesos que permitan respaldar a los funcionarios y servidores en el logro de las metas según la entidad, área y sector.

Por su parte, Andía (2013, p. 125)

propone que la gestión se basa en un conjunto de acciones por medio del cual las entidades se orientan a lograr sus objetivos propósitos y metas direccionadas y vinculadas a la política nacional y gubernamental que plantea el poder ejecutivo, siendo que por su temática, extensión y problemática se manifiestan con complejas características, la cual se encuentra supeditada al cuestionamiento interés de la sociedad.

La gestión estatal o pública principalmente se considera la gerencia de lo que se conoce y sabe de la administración pública, cuyo propósito es identificar los problemas y emplear acciones que favorezcan el servicio que se brinda

a la población por medio de instituciones públicas determinadas, sobre la base de elementos y teorías administrativas para ello es necesario contar con un capital humano competente y calificado que se anticipe a la planificación de acciones de solución a los problemas futuros y presentes organizados, elaborando y proyectando útiles soluciones cohesionadas con la realidad social.

En la gestión estatal existe la categoría de gestión educativa definida como “la serie de procedimientos en la determinación de decisiones y ejecución de actividades que permitan realizar y evaluar las acciones pedagógicas” (Ministerio de Cultura y Educación de la Nación Argentina, 1996, p. 23).

La gestión pública implementada en el contexto educativo, de acuerdo con la Unesco en Perú (2011, p. 9),

es una serie de acciones y actividades ejecutadas y desarrolladas por la dirección, dónde combina lo gerencial y lo pedagógico implementando en ellos diferentes estrategias adecuadas de acuerdo al contexto que en dónde se desenvuelve el centro educativo, de tal manera que se alcancen resultados positivos entre los actores participantes, considerando como comienzo los objetivos de la institución que permitan el alcance del servicio educativo, proyectado y cumpliendo el rol social que se le asigna por parte del Estado la gestión educativa es el fundamental desempeño de la dirección.

Este concepto es bastante exacto y claro sobre lo que se pretende abordar de la gestión educativa, ya que, abarca el aspecto administrativo y pedagógico, donde a su vez parte desde el comienzo hasta la instancia superior, siendo competencia de la dirección el hacer de gerente y decidir sobre las mejores alternativas para la institución educativa las cuales deben estar enmarcadas dentro de las normas.

Sobre esta misma línea, la gestión educativa muestra dos aspectos propios fundamentales, de acuerdo a Gallegos (2004, p. 21)

el primero se articula en los medios, formas, fines y recursos con el propósito proyectado, de manera que se alcance la constitución de un activo básico manifestado cualitativamente y que sea factible para la medición, a partir de ellos la gestión se introducen en diferentes acciones que hacen la adecuación, considerando los propósitos, ideas, voluntades y objetivos, cuyo aspectos pueden ser contrarios, precisos, complejos, simples, tácito y evidentes.

3. Resultados

Para el análisis de la presente investigación está basado en un paradigma positivista Asimismo se puede apreciar que la investigación fue de tipo básica y el nivel de estudio fue de tipo correlacional Asimismo la investigación está basada en un diseño no experimental y de corte transversal.

La población investigada estuvo compuesta por 105 de las instituciones educativas públicas Independencia Americana y la gran unidad escolar Mariano Melgar durante el año 2022.

	f	%
No efectivo	23	21.9
Poco efectivo	55	52.4
Efectivo	27	25.7
Total	105	100.0

Tabla 1. Variable Organización Sindical

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados encontrados en la variable organización sindical se pueden apreciar que la mayoría proyecta una tendencia de poca efectiva la cual está representada con el 52.4% en cambio otros encuestados manifiestan una tendencia efectiva la cual está representada por el 26.7% y se finaliza el análisis con una proyección no efectiva en la organización sindical la cual está representada por el 21.9% de los encuestados Asimismo se puede apreciar que la gran mayoría de docentes encuestados manifiestan que la organización sindical en la actualidad no genera una garantía y respaldo en el desarrollo educativo y profesional.

	f	%
Deficiente	16	15.2
Poco eficiente	42	40.0
Eficiente	47	44.8
Total	105	100.0

Tabla 2. Variable Gestión educativa

Fuente: Elaboración propia.

En el análisis de la variable de la gestión educativa se pueden apreciar que las proyecciones encontradas dan a conocer una tendencia poco eficiente en el desarrollo, el cual está representado por el 40% Asimismo otros

docentes manifiestan que la gestión educativa dentro de su institución educativa es eficiente la cual está representada por el 44.8% de los encuestados y se finaliza los resultados con una tendencia de la gestión educativa deficiente el cual está representado mínimamente con un valor del 15.2% de la totalidad de los encuestados.

			Organización Sindical	Gestión educativa
Rho de Spearman	Organización Sindical	Coeficiente de correlación	1,000	0,642
		Sig. (bilateral)	.	,004
	N		105	105
	Gestión educativa	Coeficiente de correlación	0,642	1,000
		Sig. (bilateral)	,004	.
		N		105

Tabla 3. Correlaciones

Fuente: Elaboración propia.

En el análisis de la relación de las variables de la organización sindical y la gestión educativa se pueden apreciar que los resultados encontrados según el estadígrafo del aro de Spearman muestra un valor de $r = 0,642$, los cuales una tendencia moderada de relación entre las variables; asimismo otro resultado dan a conocer que la significancia ya la tiene una tendencia de $p = 0.004$ menor al parámetro límite ($p < 0.05$) y ratifica la relación de las variables de la organización sindical y la gestión educativa.

4. Discusión

En correspondencia de los resultados conseguidos producto de las encuestas realizadas a los docentes de secundaria de la institución educativa pública Sor Ana De Los Ángeles, en cuanto a la hipótesis general, el nivel de relación entre la organización sindical docente y la gestión educativa, determinado por el Rho de Spearman = 0.423, significa que existe relación débil directa, con un p valor de 0.000, donde $p < 0.01$ lo que corrobora que la relación entre la organización sindical docente y la gestión educativa es directa, asimismo el 75.7% de los docentes de secundaria consideran que la organización sindical docente no es efectiva, por tanto, la gestión educativa tiene poco eficiente con un 57.1%; estos resultados sustentan que las variables son directamente proporcionales. Varela (2016) las

organizaciones sindicales se denominan grupos de empleadores y trabajadores, cuyo propósito es defender el interés económico y profesional de sus agremiados.

De igual forma, Villarreal (2015) indico que si los nexos con las organizaciones laborales son gestionadas y comprendidas en un contexto positivo, esta se convertirán en un fundamental estímulo para el desarrollo empresarial, si contrariamente los vínculos son poco armónicos y conflictivos en un contexto de desconfianza la institución evidenciará un retraso en su producción y potencial, pues el tiempo y la energía serán dedicados para solucionar los problemas sindicales. De igual forma, con respecto a la gestión educativa se considera el estudio de Díaz (2017) en donde el 76.5% de los centros educativos públicos de secundaria ubicados en áreas urbanas del distrito de Iquitos 2016; con respecto a la dirección institucional esta es de nivel regular en el 76.5% de las instituciones educativas estatales; con respecto al desempeño docente el mismo se representa a un nivel regular en el 52.9% de las instituciones educativas estatales abordada; sobre el trabajo mancomunado con la comunidad y la familia el mismo se da a un nivel regular según el 47.1% de los centros educativos del nivel secundario; sobre la utilización de la información ocurre a nivel regular en el 58.8% de los centros educativos. De igual forma, los recursos y la infraestructura dedicada al aprendizaje igualmente se da a un nivel regular.

En cuanto a los resultados obtenidos por las encuestas a los docentes de secundaria de la institución educativa Independencia Americana, en relación con la hipótesis específica 1, el nivel de relación entre la libertad sindical y la gestión educativa, determinado por el Rho de Spearman = 0.317, significa que existe relación débil directa, con un p valor de 0.000, donde $p < 0.01$ lo que corrobora los resultados de los docentes encuestados en función a la libertad sindical en el nivel de efectividad, siendo los resultados los siguientes: no efectivo en un 82.9%, poco efectivo con un 17.1%. Según Varela (2016) la libertad sindical se convierte en uno de los valores principales del Estado Peruano y de la Organización Internacional del Trabajo, pues garantiza las libertades según lo expresado por la Constitución Política, reconociendo el derecho de los trabajadores a la sindicación, sin una autorización previa o distinción para el análisis, avance, defensa y protección de los intereses y derechos de optimización económica, social y moral de sus integrantes, el trabajador posee una protección adecuada contra los distintos actos discriminatorios que pueden tender a deteriorar la libertad sindical según su labor.

Del Río (2015), indica que el modelo sindical brinda elementos a la crisis sindicalista, ya que, sus ejes principales se fusionan a mantener la institucionalidad laboral a manera de producción y sistema económico, de esta manera particularizar el conflicto evitará que los problemas estructurales se reconoz-

can cómo la base de las dificultades cotidianas de los trabajadores, impidiendo la labor sindical en aspectos específicos que puedan mejorarse o ajustarse y dónde se mantenga siempre el conflicto en dónde se sustenta la relación laboral, los lineamientos de relación con la organización fundamentalmente se basa en la comunicación que permite la probabilidad de una vinculación armónica con la organización revistiendo los nexos laborales de particularización y neutralidad y negando que existan problemas de estructura.

En cuanto a los resultados obtenidos por las encuestas a los docentes de secundaria de la institución educativa pública Sor Ana De Los Ángeles, en relación con la hipótesis específica 2, el nivel de relación entre el convenio colectivo de trabajo y la gestión educativa, determinado por el Rho de Spearman = 0.382, significa que existe relación débil directa, con un p valor de 0.000, donde $p < 0.01$ lo que corrobora los resultados de los ciudadanos encuestados en función a el convenio colectivo de trabajo en el nivel de efectividad, siendo los resultados los siguientes: no efectivo en un 78.6%, poco efectivo con un 21.4%. Varela (2016) afirmó que una señaló que la convención colectiva laboral es un acuerdo que se destina la regulación de los pagos, productividad, condición laboral y otros aspectos que conciernen a la relación laboral, el cual se celebra por las distintas partes involucradas con la presencia o no de las organizaciones sindicales laborales representadas por los trabajadores interesados y elegidos expresamente para tal propósito.

El estudio de Chacalla (2015), demuestra que la normativa actual no proporciona las herramientas necesarias para proteger la estabilidad laboral de los trabajadores, ya que, en la práctica, está no existe ni considera el fuero sindical, de la misma forma no se aplican los principios donde prima la realidad, por lo tanto, es recomendable modificar la normativa que determine la protección al trabajador miembro en un período de prueba garantizando su estabilidad y continuidad laboral, donde no se de una filiación que límite la continuidad del vínculo laboral dentro del período de prueba. De igual forma, es necesario que se consideren los deberes a cumplir por parte de los sindicatos garantizando la igualdad sin discriminación.

En cuanto a los resultados obtenidos por las encuestas a los docentes de secundaria de la institución educativa pública Sor Ana De Los Ángeles, en relación con la hipótesis específica 3, el nivel de relación entre la negociación colectiva y la gestión educativa, determinado por el Rho de Spearman = 0.403, significa que existe relación débil directa, con un p valor de 0.000, donde $p < 0.01$ lo que corrobora los resultados de los ciudadanos encuestados en función a la negociación colectiva en el nivel de efectividad, siendo los resultados los siguientes: no efectivo en un 77.1%, poco efectivo con un 22.9%. Varela (2016, p. 42)

la negociación colectiva es un encuentro de diálogo entre el empleador y representantes laborales con el propósito de establecer acuerdos que regulan los nexos de trabajo entre unos y otros, tomando en cuenta las condiciones laborales, remuneraciones y considerando la fuerza vinculante entre los que adoptaron el sentido y la obligación de las mismas a los individuos participantes.

Conclusiones

Primera. La relación de las variables de organización sindical y la Gestión educativa nacionales muestran que el análisis de la relación de las variables de la organización sindical y la gestión educativa se pueden apreciar que los resultados encontrados según el estadígrafo del aro de Sperman muestra un valor de $r = 0,642$, los cuales una tendencia moderada de relación entre las variables; asimismo otro resultado dan a conocer que la significancia ya la tiene una tendencia de $p = 0.004$ menor al parámetro límite ($p < 0.05$) y ratifica la relación de las variables de la organización sindical y la gestión educativa.

Segunda. La organización sindical en las instituciones educativas nacionales muestran resultados que en la variable organización sindical se pueden apreciar que la mayoría proyecta una tendencia de poca efectiva la cual está representada con el 52.4%, en cambio, otros encuestados manifiestan una tendencia efectiva la cual está representada por el 26.7% y se finaliza el análisis con una proyección no efectiva en la organización sindical la cual está representada por el 21.9% de los encuestados Asimismo se puede apreciar que la gran mayoría de docentes encuestados manifiestan que la organización sindical en la actualidad no genera una garantía y respaldo en el desarrollo educativo y profesional.

Tercera. La Gestión educativa en las instituciones educativas nacionales muestran proyecciones de una tendencia poco eficiente en el desarrollo el cual está representado por el 40% Asimismo otros docentes manifiestan que la gestión educativa dentro de su institución educativa es eficiente la cual está representada por el 44.8% de los encuestados y se finaliza los resultados con una tendencia de la gestión educativa deficiente el cual está representado mínimamente con un valor del 15.2% de la totalidad de los encuestados.

Referencias

ÁLVAREZ, Isaías; ITURBE, Elizabeth. **Los estudios de caso como estrategia para la formación en gestión.** México, D.F.: Taller abierto, 2005.

- ÁLVAREZ, Miguel. **La dimensión temporal de las normas laborales**. Caracas: Universidad Católica Andrés Bello - Fundación Universitas, 2011.
- ANDÍA, Walter. **Manual de gestión pública**. Pautas para la aplicación de los sistemas administrativos. Lima: El saber, 2013.
- BERNAL, César. **Metodología de la investigación**: para administración, economía, humanidades y ciencias sociales. México: Pearson Educación, 2010.
- CHACALLA, Wendy. **El fuero sindical y la protección de la estabilidad laboral del trabajador dentro del periodo de prueba**. 2015. 114f. Tesis (Graduación en Derecho) – Universidad Privada Antenor Orrego, Trujillo.
- CHIAVENATO, Idalberto. **Administración de recursos humanos**. México: McGraw-Hill, 2007.
- CONSEJO PONTIFICIO JUSTICIA Y PAZ. **Compendio de la doctrina social de la iglesia**. Lima: Paulinas, 2009.
- DAMAS, Gregório; OLIVA, Jenny. **Gestión educativa institucional y la satisfacción de los estudiantes en las instituciones educativas de la Ugel No 01, distrito San Juan de Miraflores, Lima, 2015**. 2017. 115f. Tesis (Doctorado en Administración de la Educación) – Universidad César Vallejo, Lima.
- DEL RÍO, Trinidad. **Crisis del sindicalismo y cultura sindical**: hacia una comprensión de los factores endógenos de la crisis. 2015. 81f. Tesis (Graduación en Antropología Social) – Universidad de Chile, Santiago.
- DÍAZ, Gabriela. **Sindicalismo y liderazgo sindical venezolano del Sector Alimento del Edo, Aragua**. 2015. 262f. Tesis (Maestría en Administración del Trabajo y Relaciones Laborales) – Universidad de Carabobo, La Morita.
- DÍAZ, Selva. **Calidad de la gestión educativa en el marco del proceso de la acreditación, en las Instituciones Educativas Estatales nivel secundario, zona urbana distrito de Iquitos 2016**. 2017. 123f. Tesis (Maestría en Educación con Mención en Gestión Educativa) – Universidad Nacional de la Amazonia Peruana, Iquitos.
- GALLEGOS, Juan. **Gestión educativa en el proceso de descentralización**. Lima: San Marcos, 2004.
- GARCÍA, Juan. **Gestión de la innovación empresarial**: Claves para ser una empresa innovadora. La Coruña: Netbiblo, 2009.
- GÓMEZ, Benito. **Un modelo de evaluación (autorregulación) para centros docentes**. Madrid: Vision Net, 2011.
- GÓMEZ, Marcelo. **Introducción a la metodología de la investigación científica**. Córdoba: Editorial Brujas, 2006.

HERNÁNDEZ, Roberto; FERNÁNDEZ, Carlos; BAPTISTA, Pilar. **Metodología de la investigación**. México: McGraw-Hill, 2014.

IVANCEVICH, John. **Administración de recursos humanos**. Nueva York: Irwin, 1995.

JIMÉNEZ, Wilburg. **Evolución del pensamiento administrativo en la educación costarricense**. Costa Rica: EUNED, 2000.

LÓPEZ, Jesús. **Proceso de investigación**. Caracas: Panapo, 1998.

MALHOTRA, Naresh. **Investigación de mercados: un enfoque aplicado**. México: Pearson educación, 2004.

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN ARGENTINA. **Gestión educativa**. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación de la Nación Argentina, 1996.

MINISTERIO DE TRABAJO Y PROMOCIÓN SOCIAL. **Decreto Supremo Nº 011-92-TR Reglamento de la Ley de Relaciones Colectivas de Trabajo**. Lima: MTC, 1992.

MONDY, R. Wayne; NOE, Robert. **Administración de recursos humanos**. México, D.F.: Pearson educación, 2005.

ORTIZ, Agapito. **El liderazgo pedagógico en los procesos de gestión educativa en los centros de educación básica**: Juan Ramón Molina, Las Américas Nemezia Portillo y José Cecilio del Valle, Municipio del Distrito Central. 2014. 153f. Tesis (Maestría en Gestión de la Educación) – Universidad Pedagógica Nacional “Francisco Morazán”, Tegucigalpa.

OSORIO, Victor. **Modelos, herramientas e instrumentos de gestión hospitalaria: conceptos y literatura**. Madrid: ESIC, 2012.

PÉREZ, León. Apuntes sobre la investigación cuantitativa y cualitativa. **Cuadernos monográficos**, Carabobo: Educativos, 2007.

RAMÍREZ, Carlos; RAMÍREZ, María. **Fundamentos de administración**. Bogotá: ECOE, 2016.

RAMÍREZ, Tulio. **Cómo hacer un proyecto de investigación**. 1. ed. Caracas: Panapo, 1999.

RAMOS, Juana. **Influencia del liderazgo directivo en la gestión educativa de las instituciones educativas públicas del nivel de educación primaria del distrito de Paucarpata Arequipa 2015**. 2015. Tesis (Maestría en Educación) – Universidad Andina Néstor Cáceres Velásquez, Juliaca.

RIVERA, Jorge. **Comprensiones epistémicas, conceptuales y metodológicas que fundamentan la relación entre los valores estratégicos institucionales y los sistemas de gestión de las instituciones educativas de básica y media de la ciudad de Manizales.** 2015. 389f. Tesis (Doctorado en Educación) – Universidad de Salamanca, Salamanca.

RUIZ, Erika. **Análisis del estilo de liderazgo y las habilidades directivas como factor de influencia en el ambiente laboral del Hospital General de Sub zona Tierra Blanca.** München: Grin Verlag, 2014.

SOSA, Glória. **La gestión educativa en el marco del buen desempeño docente en las I.E. de Puente Piedra.** 2017. Tesis (Maestría en Administración de la Educación) – Universidad Inca Garcilaso de la Vega, Lima.

TEDESCO, Juan. **La educación y la sociedad del conocimiento y de la información.** Bogotá: Encuentro Internacional de Educación Media. IIPE, 1999.

UNESCO. **Manual de gestión para instituciones educativas.** Lima: Ministerio de Educación, 2011.

VARELA, Fernando. **Derecho colectivo del trabajo.** Lima: Academia de la Magistratura, 2016.

VILLARREAL, Andrea. **El sindicato y comité de empresa como apoyo a la gestión interna de Maresa Ensambladora y el bienestar de los empleados.** 2015. 107f. Tesis (Maestría en Desarrollo del Talento Humano) – Universidad Andina Simón Bolívar, Quito.

PANORAMA HISTÓRICO DAS PRIMEIRAS ORGANIZAÇÕES INTERNACIONAIS DE TRABALHADORES DA EDUCAÇÃO

Isabella Delcorso
Carlos Bauer

Introdução

Apresentamos nesses escritos um pequeno histórico das primeiras organizações internacionais de trabalhadores da educação, elaborado a partir dos estudos que foram realizados no âmbito do Grupo de Pesquisa em História e Teoria da Profissão Docente e do Educador Social (Gruphis), do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Nove de Julho (Uninove).

As pesquisas que tratam especificamente da história do associativismo e sindicalismo dos trabalhadores em educação são pouco usuais no universo acadêmico brasileiro, como, também, mormente, tratam de manifestações e esforços organizativos que se constituíram, ao longo das últimas décadas, isoladamente, em diferentes localidades e estados da federação.

Nesse aspecto nos parece relevante procurar estudá-los buscando conferir-lhes uma abrangência internacional, com o intuito de reconhecer a presença e a dimensão social e política que esses movimentos alcançaram, contribuindo com a defesa dos interesses profissionais dos seus representados e com a luta pelo fortalecimento da democracia nos mais variados países do mundo.

Ao longo das suas linhas são elencados os primeiros organismos internacionais, alguns, ainda existentes hoje em dia, outros que não existem mais, diluíram-se ou fundiram-se com outras organizações.

Desde que os representantes da classe trabalhadora começaram a se organizar e lutar pelas melhorias de suas condições de vida e de trabalho, os trabalhadores da educação, particularmente, os professores, procuraram atuar coletivamente e se inserir nestes movimentos. As diversas formas de organizações sindicais e associações de educadores começam a ganhar formas locais até tornarem-se internacionais.

Enquanto as tradicionais abordagens historicistas predominam, desprezando as ações das classes subalternizadas e nos trazendo descrições detalhadas de como era a vida a partir da perspectiva de figuras políticas, militares e governantes alindados com a manutenção do *status quo*, a história dos trabalha-

dores e suas formas de organização são muito mais escassas e muitas vezes ignoradas, inclusive, no interior das múltiplas correntes do pensamento crítico.

Ao longo dos anos do século XX, o movimento sindical foi crescendo em escala mundial e isso não é diferente do setor educacional, mesmo com as dificuldades e diferenças refletidas nos processos históricos, sociais e políticos de diferentes períodos, a unidade organizacional dos docentes para além de suas fronteiras permaneceu como uma meta constante para muitos que, assim como os fundadores da SPIE (Secretariado Profissional Internacional de Ensino) e seus sucessivos líderes, acreditavam que o progresso da educação e dos educadores requeria um esforço e cooperação para trazer ao mundo um local melhor para trabalhar e viver.

Em 1920, movidos em ensinamentos sociais cristãos, surge um agrupamento de organizações sindicais internacionais, a Confederação Internacional dos Sindicatos Cristãos (CISC), posteriormente substituída pela Confederação Mundial do Trabalho (CMT), em 1968. Embora a CMT se considerasse guiada no espiritualismo e nos valores societários de matriz cristã, seus membros não se limitavam apenas a este carisma.

Por sua vez, no bojo de um conturbado contexto histórico, se registra uma significativa presença dos sindicatos de orientação comunista que eram afiliados à Federação Internacional dos Sindicatos da Educação (Fise), os democratas-cristãos à CMT e os socialistas à Secretariado Profissional Internacional de Ensino (SPIE). Organizações com orientações mais profissionais, não alinhadas ou liberais, eram afiliadas à Confederação Mundial das Organizações de Profissionais de Ensino (CMOPE).

Todas essas entidades se envolveram com a criação da IE (Internacional da Educação), em 1993.

1. As primeiras e principais organizações internacionais

Apresentaremos a seguir um panorama das principais organizações que possuem algum tipo de relação com a criação da IE. Desde os primórdios de suas lutas organizadas como categoria profissional e a formação de suas organizações sindicais, a história dos professores registra a coexistência de muitas correntes do pensamento político, de concepções sindicais, apresenta diferentes exemplos de acordos, unidades de ação e a busca da construção de frentes de atuação unitária nos mais variados países do mundo.

1.1 National Education Association (NEA)

Com o nome original de National Teachers Association (NTA), nasceu em 1857, como uma organização masculina de dez associações estaduais

norte-americanas de educação que lançam um chamado: “unir-se [...] para promover a dignidade, a respeitabilidade e a utilidade de seu chamado”¹. Mulheres passam a ser bem-vindas em 1866.

Em 1865, o presidente da NTA, JP Wilkersham, denuncia a escravidão e recomenda que nenhum estado separado seja readmitido na União até que concorde em fornecer um sistema de ensino público gratuito para crianças negras e brancas.

Apenas três anos após a abertura da associação para as mulheres (1872), a NTA elege Emily Rice como vice-presidente da Associação. Em 1910, o NTA elege uma mulher como presidente – uma década antes do Congresso concede às mulheres o direito de votar.

A NTA muda o seu nome em 1870 para National Education Association (NEA). Já o ano de 1920 será marcado pela adoção de uma Assembleia Representativa, e sua estrutura moderna de sindicatos estaduais e locais filiados, com delegados.

Na década de 1920, a Associação Sul de Escolas e Faculdades (SASC) não credenciava escolas para estudantes afro-americanos, impedindo-os de frequentar muitas faculdades e universidades. A NEA juntou-se à American Teachers Association, cujos membros eram principalmente negros, para pressionar o SASC a mudar. O *Joint Committee for Justice* foi a primeira de várias parcerias NEA-ATA bem-sucedidas.

A associação nacional, ao longo da década de 1940, concentrava-se na igualdade de tratamento dos membros pela liderança afiliada. Ela se recusava a realizar Assembleias Representativas em cidades que discriminam delegados com base na raça.

A luta segregacionista foi intensa durante muitas décadas, especialmente na década de 1950, quando educadores negros foram alvejados ou demitidos por escolas que tentavam evitar ordens de desagregação. Em resposta, a NEA estabeleceu um fundo de 1 milhão de dólares para “proteger e promover os direitos profissionais, civis e humanos dos educadores” e trabalhou com a ATA para apoiar esses professores.

Uma Assembleia Representativa em 1964 aprovou uma resolução exigindo que os afiliados segregados racialmente se fundissem. Dois anos depois, a NEA torna-se totalmente integrada, quando NEA e ATAS concordam em se fundir.

Os anos seguintes foram de muitas mudanças e esperanças políticas para a associação. Em 1967, é eleito o primeiro presidente hispânico e, no ano seguinte, o primeiro presidente negro.

1. Disponível em: <https://bit.ly/47rJPS3>. Acesso em: 11 maio 2022.

1.2 American Federation of Teachers (AFT)

A American Federation of Teachers (AFT) foi fundada em Chicago, por oito moradores locais e assinando como o presidente da AFL, Samuel Gompers, em 1916. O sindicato operava a partir de um quarto do bangalô do secretário financeiro da AFT, Freeland Stecker, em Chicago. O presidente Charles Stillman morava ao lado.

Enquanto a AFT cresceu rapidamente no início, reunindo 174 moradores locais em seus primeiros quatro anos, os anos seguintes à Primeira Guerra Mundial viram os conselhos escolares pressionando e intimidando os professores a se demitirem do sindicato. No final da década de 1920, o número de membros da AFT caiu para menos de 5.000 – cerca de metade do número em 1920. Durante todo esse tempo, o sindicato lutou por leis de posse, bem como pela liberdade acadêmica dos professores cujas crenças estavam sendo investigadas por comitês políticos durante a histeria do “perigo vermelho” após a Primeira Guerra Mundial.

Os anos da Depressão acentuaram os problemas que a AFT havia questionado durante seus primeiros 15 anos: baixos salários e insegurança econômica. Pior, as professoras se viram confrontadas com “contratos que ainda estipulavam que uma professora deveria usar saias de certos comprimentos, manter as galochas afiveladas, não receber visitas de cavalheiros mais de três vezes por semana e dar aulas na Escola Dominical”². Juramentos de lealdade estavam sendo exigidos em algumas localidades, e professores foram demitidos por ingressarem na AFT ou por trabalharem em campanhas eleitorais para conselhos escolares.

Em 1932, a Lei Norris-La Guardia proibiu os contratos de cachorro amarelo, o que fazia os professores prometerem não se filiar a um sindicato, e a AFT passou a lutar pela estabilidade dos professores. No final da Depressão, algum tipo de posse havia sido conquistado em 17 estados, em grande parte devido aos esforços da AFT.

Enquanto uma forte liderança na AFT aumentou a adesão de 7.000 em 1930 para 32.000 em 1939, o sindicato se viu envolvido com alegações de infiltração comunista em alguns locais. Em 1941, as cartas de três locais foram retiradas após uma investigação e recomendação do conselho executivo da AFT.

A Segunda Guerra Mundial explodiu em cena, e a AFT trabalhou arduamente para promover a venda de títulos de guerra, programas de ajuda de guerra e ataques aéreos nas escolas, ao mesmo tempo que fazia campanha

2. Disponível em: <https://bit.ly/40ufDDG>. Acesso em: 11 maio 2022.

contra a “exploração ou opressão de grupos minoritários”. Nos anos do pós-guerra, a AFT renovou sua luta para melhorar as condições das escolas e de seus professores. E, enquanto a política da AFT se opunha às greves, vários moradores se viram forçados a fazer greve nos anos do pós-guerra para chegar à raiz do estado deprimido dos salários.

Durante a década de 1960, além de sua luta pelos direitos civis, a AFT e suas afiliadas trabalharam para conseguir acordos coletivos de conselhos escolares obstinados. Os anos 1960 também viram a primeira grande greve de professores universitários nos Estados Unidos e uma paralisação de um dia da Federação Unida de Professores em Nova York por negociação coletiva. Mais de 300 greves de professores ocorreram em todo o país durante 10 anos. A AFT nacional cresceu de menos de 60 mil membros em 1960 para mais de 200 mil no final da década.

Albert Shanker foi eleito presidente da AFT em 1974. Pioneiro na negociação coletiva para professores, Shanker também foi uma das vozes mais influentes do país na reforma educacional, um líder em direitos humanos e civis nos Estados Unidos e no exterior, e um defensor da democracia e da liberdade. Por meio de seus discursos, suas colunas semanais no *New York Times* e seu trabalho com líderes empresariais, políticos e líderes sindicais, Al Shanker virou a sabedoria convencional de cabeça para baixo – e a tornou perfeitamente brilhante e sensata. Suas ideias parecem tão potentes e relevantes hoje quanto foram durante seus 23 anos como presidente da AFT.

A AFT lutou, ao longo dos anos da década de 1970, com as difíceis questões de financiamento escolar em áreas urbanas em declínio e apoio decrescente para a educação urbana. Ao mesmo tempo, a AFT era o sindicato que mais crescia no país. Em 1978, estabeleceu uma divisão de saúde e, em 1983, criou uma divisão para funcionários do governo local, estadual e federal.

1.3 American Teachers Association (ATA)

Em 1906, em uma reunião do Congresso Cristão e Educacional dos Jovens Negros, foi formada a American Teachers Association (ATA), anteriormente chamada de National Colored Teachers Association (1906-1907). Em 1907, para refletir que muitos professores brancos também trabalhavam em escolas de negros, o nome foi alterado para National Association of Teachers in Colored Schools (Natcs). Os membros estavam lidando com escolas segregadas no Sul, que haviam sido estabelecidas em lei. A segregação racial e leis foram impostas por legislaturas dominadas por brancos no final do século XIX.

Além disso, os negros foram excluídos desde a virada do século XX por disposições de novas constituições e leis no Sul. Com os negros excluídos do processo político, os educadores descobriram que as escolas públicas negras nos estados segregados eram historicamente subfinanciadas e seus professores recebiam menos do que os professores brancos nas escolas voltadas para a população branca.

Em 1923, Mary McLeod Bethune tornou-se a primeira presidente mulher e publicou sua primeira edição do *The Bulletin*, a revista oficial, que era uma ponte entre os membros da Associação e servia para informar o público para quem não comparecia às reuniões anuais. O presidente de 1927 foi William J. Hale, o primeiro presidente da Tennessee State University, uma universidade historicamente negra.

Em 1937, os membros mudaram o nome para American Teachers Association. A ATA trabalhou em conjunto com a National Education Association (NEA) em questões relacionadas à educação afro-americana. Em 1926, um comitê informal da NEA foi nomeado para estudar questões nas escolas que atendem alunos negros. Começou, assim, um período de cooperação entre as duas associações. Após a decisão da Suprema Corte dos Estados Unidos de que as escolas segregadas eram inconstitucionais, as escolas públicas foram gradualmente integradas após uma resistência massiva. A Lei dos Direitos Civis de 1964 proibiu a segregação legal de instalações públicas.

A ATA e a NEA começaram a considerar uma fusão no início dos anos 1960, como resultado de mudanças na educação e do movimento pelos direitos civis. Em 1963, a ATA votou uma “recomendação qualificada” a favor da fusão, que foi concluída em 1966. O nome da associação fundida permaneceu como NEA.

1.4 Federação Sindical Mundial (FSM)

A Federação Sindical Mundial (FSM) foi fundada em Paris, em 3 de outubro de 1945. Em seu primeiro Congresso (Paris, 3-8 de outubro de 1945), a fundação da FSM foi votada e contou com a presença de delegados representando 67 milhões de trabalhadores membros de 56 organizações nacionais de 55 países e 20 organizações internacionais. Anteriormente ao primeiro congresso, houve a Conferência da Federação Mundial de Sindicatos, realizada em Londres de 6 a 17 de fevereiro de 1945 e na qual grande parte do trabalho preparatório foi realizada.

A Conferência de Londres contou com a presença de 204 delegados de 53 organizações nacionais e internacionais representando 60 milhões de trabalhadores em todo o mundo. Ela foi presidida por representantes do TUC britâ-

nico, do Congresso de Organizações Profissionais (CIO) dos Estados Unidos e o Conselho Central de Sindicatos da URSS, além de ser assistida por três vice-presidentes – da CGT da França, da Federação Chinesa do Trabalho e da Confederação dos Trabalhadores da América Latina. Walter Citrine, secretário-geral do TUC britânico, foi o secretário-geral da Conferência.

A fundação da FSM foi seguida pela Conferência de São Francisco, na qual foi criada a Organização das Nações Unidas (ONU). O Estatuto da ONU (1966) adotado em São Francisco em 26 de junho de 1945 declarava:

Nós, o povo das Nações Unidas, determinados a salvar as gerações futuras do flagelo da guerra, que duas vezes em nossa vida causou uma dor incalculável à humanidade; reafirmar a fé nos direitos humanos fundamentais, na dignidade e valor da pessoa humana, na igualdade de direitos para homens e mulheres e para pessoas de pequenas ou grandes nações; estabelecer as condições sob as quais a justiça e o respeito às obrigações decorrentes de ameaças e outras fontes de direito internacional podem ser mantidos; promover o progresso social e melhor qualidade de vida em maior liberdade e, para tanto, praticar a tolerância e conviver em paz uns com os outros como bons vizinhos e unir forças para manter a paz e a segurança internacionais; assegurar, aceitando os princípios e métodos da instituição, que a força armada seja utilizada apenas para o interesse comum; e empregar a máquina internacional para a promoção do progresso econômico e social de todos os povos, tomamos a decisão de combinar nossos esforços para atingir todos esses objetivos.

O objetivo principal do Primeiro Congresso da Federação Sindical Mundial não foi outro senão o mencionado Estatuto da ONU, que apresenta “nós, os povos das Nações Unidas”. O Congresso de Paris da FSM fala em nome dos trabalhadores do mundo organizados em sindicatos que querem um mundo livre de guerras e injustiças sociais. A fundação da FSM foi considerada um sinal precursor da nova era que começou com a derrota do fascismo nas mãos da aliança antifascista de estados. Os trabalhadores e as forças democráticas viram na vitória um novo futuro para o mundo, um futuro livre do imperialismo e do colonialismo e no qual liberdade, paz, a democracia e a prosperidade progrediriam para o bem de toda a humanidade.

Era óbvio para trabalhadores e sindicatos que meras declarações dos governos não eram suficientes. Na coalizão antinazista e na própria ONU, havia governos e estados que haviam elogiado Hitler e que, mesmo após a vitória sobre o fascismo, tentaram abolir os movimentos liberais nos países que man-

tinham sob o jugo colonial. Portanto, era necessário construir a unidade dos trabalhadores e das nações oprimidas do mundo, para alcançar os objetivos da humanidade, incluídos nas Declarações.

A unidade dos governos por meio das Nações Unidas não foi suficiente. Novas organizações de massa eram necessárias, da classe trabalhadora em particular. Daí o apelo à unidade sindical em escala global. Estas preocupações foram claramente refletidas no Manifesto emitido na Conferência de Londres (ocorrida de 6 a 17 de fevereiro de 1945): “O trabalho organizado deu frutos tanto no campo da luta armada como na produção, criando e apoiando as gigantescas forças que já subjugarão o fascismo e que amanhã destruirão completamente e para sempre. Nossa Conferência histórica, realizada em um momento em que a luta armada ainda está viva, é um sinal da unidade da classe trabalhadora e uma evidência da vitória moral das Nações Unidas sobre as forças malignas do fascismo”.

A FSM acomodou por um tempo uma variedade de pontos de vista políticos, como podemos ver nos exemplos de liderança do grupo, que incluía representantes do Congresso Sindical Britânico (TUC), do Congresso de Organizações Industriais (CIO) dos Estados Unidos e da União Soviética. Em 1949, com o advento da Guerra Fria assumindo o centro do palco na política mundial, a FSM foi incapaz de conter as tendências centrífugas de suas organizações membros. Os sindicatos norte-americanos, britânicos e outros sindicatos ocidentais deixaram a FSM para formar a CIOSL.

1.5 National Union of Teachers (NUT)

O National Union of Teachers (NUT) foi estabelecido em uma reunião no King’s College London³ em 25 de junho de 1870 como o National Union of Elementary Teachers (Nuett) para representar todos os professores de escolas na Inglaterra e no País de Gales, combinando uma série de associações de professores locais que se formaram em todo o país após a lei da Educação Elementar de 1870⁴.

Depois de cogitar a ideia de mudar o nome para National Union of English Teachers, o nome National Union of Teachers (NUT) foi finalmente adotado na Conferência Anual, em abril de 1889.

3. Universidade pública em Londres criada sob patrocínio do rei George IV do duque de Wellington em 1829.

4. Estabeleceu a estrutura para a escolaridade de todas as crianças entre 5 e 12 anos na Inglaterra e no País de Gales.

Em 1919, em resposta a uma convenção que aprovava o princípio da igualdade salarial, um *ginger group*⁵, o National Association of Men Teachers (NAMT) foi formado dentro do NUT para promover os interesses dos professores do sexo masculino. O NAMT mudou seu nome em 1920 para National Association of Schoolmasters (NAS) e separou-se finalmente da NUT em 1922. A ruptura ocorreu indiretamente após uma decisão na Conferência da NAS naquele ano de proibir os seus membros de continuarem ser membros do NUT após 31 de dezembro de 1922. O NAS está agora integrado ao NASUWT, o segundo maior sindicato de ensino no Reino Unido.

O NUT montou seus escritórios em Londres com a nomeação do primeiro secretário em 1873. Em 1915, mudou sua sede para Hamilton House, Mabledon Place, onde permaneceu desde então, exceto durante a Segunda Guerra Mundial, quando o NUT alugou uma mansão em Gloucestershire, a fim de evitar ataques aéreos.

Após a Primeira Guerra Mundial, o NEA e o NUT formaram a WFEA (World Federation of Education Associations).

1.6 World Federation of Education Associations (WFEA)

A Federação Mundial de Associações da Educação (FMAE) foi uma federação sindical global que reunia os sindicatos que representavam professores. Criada em 1923 por iniciativa da NEA, em São Francisco, reuniu cerca de 600 representantes de 60 países. A WFEA foi além de suas organizações predecessoras por tratar de questões em âmbito mais global, isto é, as preocupações centrais do mundo pós-Primeira Guerra Mundial.

Essas incluíam o estado de direito nos assuntos internacionais, conforme exemplificado pelos princípios da nova Liga das Nações, questões de saúde, de educação rural e a expansão da pedagogia moderna bem como as oportunidades educacionais.

No entanto, além de discutir as questões, a WFEA patrocinou um prêmio para o melhor plano de paz e apoiou os acordos internacionais de paz do período. O grupo também procurou incorporar uma ideologia de cortesia internacional em seus programas educacionais e criou comitês de ensino de história, treinamento militar e esportes como contribuições para estabelecer uma “atmosfera moral” para a paz. O período entre guerras também testemunhou uma proliferação de organizações internacionais de professores cujos membros refletiam o espectro político da época.

5. Grupo formal ou informal em uma organização que busca influenciar sua direção e atividade.

Em 1946, a WFEA tornou-se WOTP e, em 1951 fundiu-se com a Federação Internacional de Professores Secundários e a Federação Internacional de Associações de Professores, para formar a WCOTP.

1.7 International Bureau of Education (IBE)

O International Bureau of Education (IBE) foi fundado em 1925 como uma organização não governamental privada, por educadores suíços interessados em promover a cooperação internacional na área da educação. A organização recém-fundada foi, em grande parte, uma iniciativa de Genebra. Entre os fundadores, estavam Edouard Claparède, Pierre Bovet e Adolphe Ferrière. Em 1929, o IBE abriu sua adesão a outros países, tornando-se a primeira organização intergovernamental no campo da educação.

Ao mesmo tempo, Jean Piaget, professor de psicologia da Universidade de Genebra, foi nomeado diretor e passou a liderar o IBE por quarenta anos, com Pedro Rosselló como diretor-assistente.

Desde 1934, o IBE organiza a Conferência Internacional de Educação Pública (atual Conferência Internacional de Educação). A partir de 1946, esta conferência foi convocada com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), fundada em 1945. Em 1969, o IBE tornou-se parte integrante da Unesco, mantendo a autonomia intelectual e funcional.

Em 1999, o IBE tornou-se o instituto da Unesco responsável por conteúdos educacionais, métodos e estratégias de ensino/aprendizagem por meio do desenvolvimento curricular.

1.8 Federação Internacional de Professores do Ensino Secundário (Fipeso)

Fundada em 27 de maio de 1912, em Bruxelas (Bélgica), por professores belgas, holandeses e franceses, como *Bureau International des Federations Nationales du staff de l'enseignement secondaire public*, teve seu primeiro Congresso realizado em 1913. Pausou as atividades durante as duas guerras mundiais, retomando-as em 1919, por iniciativa de professores franceses, e em 1945, em Londres (Reino Unido), por iniciativa de professores britânicos.

O nome de Federação Internacional de Professores do Ensino Secundário (Fipeso) foi adotado em 1935. Estreitamente ligado desde 1952 com a IFTA, em conjunto com a WOTP, ajudaram na criação da WCOTP. O IFTA e a Fipeso tornaram-se federações constituintes da WCOTP, que mais tarde se fundiu com a SPIE a para formar a IE.

A Fipeso concordou em cessar as operações na criação da IE, em 26 de janeiro de 1993.

1.9 Federação Internacional dos Sindicatos da Educação (Fise) ou WFTU – World Federation of Teacher Unions

A Federação Internacional dos Sindicatos da Educação ou WFTU – World Federation of Teacher Unions (Fise) é um ramo dos TUI (Trade Union International) e da FSM que representa educadores. Foi fundada em Paris, em julho de 1946, como uma fusão da ITST (Secretaria de Comércio Internacional de Professores) e da ITE (*Internationale des travailleurs de l'enseignement*), com a participação da American Education Association. Foi criada basicamente por uma iniciativa dos sindicatos franceses e dos sindicatos de professores que fizeram um departamento dentro da FSM, o DPIE (Departamento Profissional Internacional de Educação).

Em 1951, um grupo de sindicatos se separou e fundou a SPIE. Durante a década de 1980, cooperou com a Federação Internacional de Sindicatos de Professores (então filiada à CIOSL), a Federação Mundial de Educadores (afiada à CMT) e a Federação Mundial de Organizações da Profissão Docente.

A Fise é uma organização com status consultivo junto à ONU para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e o Conselho Econômico Social das Nações Unidas (Ecosoc), desde 1985.

1.10 International Federation of Teachers Association (IFTA)

Fundada em junho de 1926, em Amsterdã (Holanda), a International Federation of Teachers Association (IFTA), em suas origens, representava os professores de escolas infantis e primárias. Desde 1952, ligado com a Fipe e a WOTP, foi fundamental na criação WCOTP. O IFTA e a Fipeso tornaram-se federações constituintes da WCOTP, que mais tarde se fundiu com a SPIE para formar a EI.

Após a decisão de 10 de outubro de 1993, Genebra (Suíça), a IFTA deixou de ter filiais ou atividades a partir de 31 de dezembro daquele mesmo ano, quando se fundiu com a Education International. A dissolução produziu efeitos jurídicos e, em 1995, houve retomada gradual das atividades.

1.11 World Organization of the Teaching Profession (WOTP)

De origem dinamarquesa, criado em Copenhague, a World Organization of the Teaching Profession (WOTP) foi dissolvida em 1952 na criação da WCOTP, juntamente com o IFTA e a Fipeso. Os esforços para a unidade da WOTP (Organização Mundial da Profissão Docente) iniciaram numa as-

sembleia em Ottawa, que aprovou as atividades de seus comitês juntamente à Federação Internacional de Associações de Professores Elementares, de 500 mil membros, e com a Federação Internacional de Associações de Professores Secundários, de 138 mil membros.

1.12 World Confederation of Teaching Profession (WCOTP) ou Confederação Mundial das Organizações de Profissionais de Ensino (CMOPE)

A WCOTP (World Confederation of Teaching Profession) nasceu em 1952, a partir da fusão da Fipeso, do IFTA e da WOTP, as três principais federações internacionais de professores no momento. A Fipe e a IFTA tornaram-se novas seções dentro da WCOTP e a WOTP foi diluída.

A federação visava promover a consolidação dos sindicatos de professores, ter uma organização representante em cada país, apoiar seus membros e trocar conhecimentos profissionais. Durante muitos anos, teve cerca de 140 membros, mais sessenta membros associados e cinco membros internacionais especializados. Esses membros internacionais eram a Associação Internacional de Biblioteconomia Escolar, o Conselho Internacional de Educação para o Ensino, o Conselho Internacional de Saúde, Educação Física e Recreação e a Associação Internacional de Leitura. No final de 1992, a federação fundiu-se com a IFFTU para formar a EI.

1.13 International Federation of Free Teachers Union (IFFTU) ou Secretariado Profissional das Instituições de Ensino (SPIE)

O Secretariado Profissional Internacional do Ensino (SPIE), como chamamos nos países lusófonos, foi fundada após a Segunda Guerra Mundial e filiada à FSM. Quando a grande maioria dos sindicatos ocidentais deixou a FSM, a SPIE foi a única a permanecer filiada à FSM. Para preencher esta lacuna, a nova CIOSL (ou ICFTU) realizou uma reunião em Paris, em 1951, para fundar um secretariado internacional rival, a SPIE. Em 1960, o secretariado tinha 12 afiliados em 11 países, com um total de 229.500 membros e continuou a crescer rapidamente.

No final de 1992, fundiu-se com a CMOPE para formar a EI. Seu último presidente foi Albert Shanker, que participará do processo de criação da IE, juntamente com o último secretário-geral, Fred Van Leeuwen, um dos entrevistados que nos forneceu os subsídios para redação do presente capítulo.

Considerações finais

A pluralidade de experiências organizativas acima descritas está muito longe de ser compreendida de forma crítica e com a capacidade de poder contribuir de forma profícua com a construção de sua historicidade, sendo o esforço com o levantamento de alguns destes marcos cronológico apenas o primeiro passo de uma longa caminhada que temos pela frente, ainda mais se levarmos em conta que as relações de ensino e aprendizagem estão intimamente ligadas às formas pelas quais os trabalhadores da educação desempenham o seu ofício.

Ao longo dos séculos XIX e XX, com a mundialização do capital, houve uma formidável expansão dos sistemas públicos educacionais e, por conseguinte, a escolarização da vida social, transformando a escola num eficaz instrumento ideológico a reprodução deste modo de produção.

Quais as alternativas políticas e organizativas internacionais os professores e demais trabalhadores educacionais encontraram para resistir a hegemonia econômica e política, cultural e ideológica exercida pela burguesia, quais foram os caminhos trilhados por aqueles que jamais se conformaram em serem meros e servis cumpridores dos seus desígnios em escala mundial?

Essas indagações inspiram a disposição que temos de contribuir com a produção do conhecimento histórico dessa práxis coletiva que se materializa nas entidades sindicais construídas pelos trabalhadores da educação pelo mundo afora!

Referências

AMERICAN FEDERATION OF TEACHERS. Disponível em: <https://bit.ly/40tJD2G>. Acesso em: 16 jul. 2021.

CEIED. Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento. Disponível em: <https://bit.ly/3SQhPDZ>. Acesso em: 16 jul. 2021.

DELCORSO, Isabella. **As origens históricas da Internacional da Educação (IE) [1905-1993]**. 2022. 359f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo.

DELCORSO, Isabella; BAUER, Carlos. A história das organizações internacionais de professores e das origens da Education International (EI) – 1912-1993. In: BAUER, Carlos *et al.* (orgs.). **Anais do XI Colóquio de Pesquisa sobre Instituições Escolares – Desafios das instituições escolares na contemporaneidade: ensino, financiamento, conhecimento aplicado e formação de professores/v. II**. São Paulo: Uninove, 2020.

EDUCATION FOR ALL – UNICEF. Disponível em: <https://bit.ly/44qecXW>. Acesso em: 16 jul. 2021.

FISE. World Federation of Teacher Union. Disponível em: <https://bit.ly/3MyQkux>. Acesso em: 16 jul. 2021.

NASUWT – The Teachers Unions. Disponível em: <https://bit.ly/3Mzh9yG>. Acesso em: 16 jul. 2021.

NATIONAL EDUCATION ASSOCIATION – e acesso periódicos. Disponível em: <https://bit.ly/468paBJ> e <https://bit.ly/47pVfWB>. Acesso em: 16 jul. 2021.

PRIORITIES and Strategies for Education A World Bank Review. Disponível em: <https://bit.ly/3MwGIAv>. Acesso em: 16 jul. 2021.

REDE ASTE. Rede de Pesquisadores e Pesquisadoras sobre Associativismo e Sindicalismo dos Trabalhadores e das Trabalhadoras em Educação. Disponível em: <https://bit.ly/40CHMZL>. Acesso em: 16 jul. 2021.

TEDE. Sistema de Publicação Eletrônica de Teses e Dissertações da Universidade Nove de Julho (Uninove). Disponível em: <https://bit.ly/3QujL1R>. Acesso em: 16 jul. 2021.

THE IFFTU 1926-1993. A Tradition of Trade Unionism. A Vision for Education. A publication of the International Federation of Free Trade Unions (IFFTU). **N. Z. Voorburgwal**, p. 120-126.

THE VIRGINIA TEACHER. **Resolutions adopted by N.E.A**, Seattle, v. 8, n. 8, 7 Jul. 1972.

UIA. Global Civil Society Database. Disponível em: <https://bit.ly/3u7zUTt>. Acesso em: 16 jul. 2021.

UNESCO. Disponível em: <https://bit.ly/40ulKYE>. Acesso em: 16 jul. 2021.

WEBER, Loius. Brève histoire d'un engagement international: la FIPESO. **Carrefours de l'éducation**, n. 33, p. 97-113, 2012.

PERVERSIDADES DO PARTIDO NOVO PARA AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: A PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NOS PROGRAMAS DE AMOEDO (2018) E D’AVILA (2022)

Vinícius Carluccio de Andrade
José Antonio Lemos Veronesi
Rafael Vidotte Mativi

Introdução

Embora existam divergências entre João Amoedo e Luiz Felipe D’Avila (explícitas, principalmente, quando o primeiro declarou seu voto para o segundo turno da eleição presidencial de 2022), ambos concordam no que tange às políticas educacionais para o Brasil. Com a leitura detalhada e crítica de seus programas de governo apresentados para as eleições de, respectivamente, 2018 e 2022, nota-se que a bandeira do setor privado é levantada. Assim, como pontua o próprio Amoedo (2018), o Partido Novo vende-se pela ideia, não pelos indivíduos. Destarte, ainda que os indivíduos sejam diferentes, o conteúdo é o mesmo: os partidários do Novo advogam um Estado menos intervencionista e menos “burocratizado”. Com o argumento de potencialização da eficiência por meio da defesa das liberdades individuais, do livre-mercado, do indivíduo e da redução da máquina pública (Amoedo, 2018), almejam um Estado menos “inchado”. O Novo sintetiza o neoliberalismo no Brasil. Amoedo (2018) quer que programas assistenciais sejam deixados de lado para fundar a “dependência” do Estado. Para Amoedo e D’Avila, então, o Estado é ineficiente e visto como uma entidade maléfica a ser combatida. “Vamos entender que não precisamos do Estado para ajudar o próximo. Só depende de nós mesmos fazer algo de importante por aqueles que mais necessitam” (Amoedo, 2018, p. 5) é a máxima desse pensamento, verbalizada pelo presidenciável de 2018. Obviamente, tal tese impacta as políticas propostas para a educação, que não se faz à mercê da sociedade e reflete intencionalidades muitas vezes opostas. O Novo, com D’Avila e Amoedo, traz uma proposta que favorece a privatização da educação.

É a continuidade das reformas educacionais pós-golpe de 2016, analisadas minuciosamente por Piolli e Sala (2020; 2022). O Novo representa o “avanço

das forças liberais conservadoras e do neoliberalismo radical” (Piolli, 2019, p. 18), pertencendo à coligação liberal-conservadora que se pauta por uma agenda política neoliberal e compactua com os interesses do setor privado. Amoedo (2018) e D’Avila (2022) se aproximam dos reformadores empresariais estudados por Freitas (2012; 2018). Como escrevem Piolli e Sala (2022), o ano de 2016, a partir da deposição da presidente Dilma Rousseff, marca a expansão do setor empresarial e de sua agenda na educação. Com testes globais, avaliações padronizadas, responsabilização escolar e docente, flexibilização curricular através de itinerários formativos, reformas educacionais ditadas por forças do mercado ganham força. Seu resultado é a privatização. A importância conquistada por fundações empresariais e empresas simboliza “novas possibilidades de negócios para o mercado educacional” (Piolli; Sala, 2022, p. 8) conforme uma lógica privatista e empresarial. O setor privado tem um leque de alternativas: de materiais didáticos a consultorias. Enquanto isso, o docente fica sujeito aos meios de controle que representam um “panóptico pedagógico” (Piolli; Sala, 2022, p. 16). Aprofunda-se a mercantilização da educação à medida que o setor privado-mercantil (com grandes conglomerados) é beneficiado.

Piolli (2019) salienta como esse movimento se associa ao desmonte dos serviços públicos e à desmoralização dos servidores. Na argumentação em prol da privatização do público presente entre os presidenciáveis do Novo, existe a constante preocupação com o “orçamento público”. A austeridade fiscal é uma preocupação – e, como a educação está inserida no Teto de Gastos, algumas vias para Amoedo (2018) e D’Avila (2022) são as parcerias público-privadas e as terceirizações. Percebe-se, portanto, que as responsabilidades do Estado são transferidas para o setor privado. A partir de uma disposição ideológica de “afirmar que o privado é melhor que o público” (Freitas, 2012, p. 387) e de um “rancor neoliberal com o serviço público” (Freitas, 2018, p. 137), Piolli (2019) denuncia como o gerencialismo empresarial enxerga a educação como uma mercadoria, não como um bem público. Nos programas do Partido Novo para 2018 e 2022, a educação é vista como um negócio e como fonte de lucro. O seu foco, ainda, não é uma formação crítica dos alunos, mas sim uma formação de capital humano para maior produtividade. Piolli (2019) disserta como a educação, que deixa de ser direito público fundamental entre os reformadores empresariais, tem seus princípios democráticos – um verdadeiro norte – afetados.

A tríade responsabilização-meritocracia-privatização, assinalada por Freitas (2012), fortifica-se. É muito claro, para Amoedo (2018) e D’Avila (2022), como a educação deve ser baseada em resultados, medidos por meio de testes padronizados que tragam recompensas para aqueles que tiram melhores notas. Ora, serão os grandes conglomerados que elaborarão tais avaliações. É o casamento

do grande negócio com a educação. O sistema de ensino público se transforma em uma frenesi lucrativa, cujo âmago é o “controle do controle” (Freitas, 2012, p. 382)¹. A problemática é delimitada por Freitas (2018, p. 28-29):

Pensando a escola como uma “empresa”, as escolas de menor qualidade devem sucumbir às de maior qualidade, sendo fechadas; os estudantes de menor desempenho devem sucumbir aos de maior qualidade, sendo barrados em sucessivos testes; os professores de menor qualidade devem sucumbir aos de maior qualidade; sendo demitidos. Tal como na “empresa”, os processos educativos têm que ser “padronizados” e submetidos a “controle”. [...] A educação, vista como um “serviço” que se adquire, e não mais como um direito, deve ser afastada do Estado, o que justifica a sua privatização.

Somando-se a isso, Amoedo (2018, p. 11) coloca como objetivo uma “base curricular da formação dos professores direcionada à metodologia e à prática do ensino, não a fundamentos teóricos”. A finalidade é formar capital humano; a teoria deve ser desprezada para o Novo. Seguindo uma narrativa de ampliação de oportunidades para trabalhar e empreender², Amoedo (2018, p. 11) quer “ampliar o ensino médio-técnico para atrair e melhor formar os jovens para o mercado de trabalho”³. Na mesma linha, D’Avila (2022, p. 18, grifos dos autores), acerca da chamada “educação profissional e tecnológica” – que consiste, também, em um ensino técnico para formar mão de obra, sem, necessariamente, ter certo desenvolvimento do pensamento crítico –, coloca como meta:

Promover o ensino técnico como prioridade do Ensino Médio, oferecendo *formação em direta conexão com as atividades profissionais e as demandas do setor produtivo*. Defendemos incluir o *ensino profissionalizante como forma de inserir os trabalhadores jovens nos novos mercados de trabalho*.

Piolli e Sala (2020), porém, em relação a esse par privatização-precarização, desconstroem os rumos da formação técnica e profissional prezada por Amoedo (2018) e D’Avila (2022). Trata-se, mais uma vez, de uma adaptação para forma-

1. De forma ácida, Freitas (2012) sinaliza que os reformadores empresariais – grupo no qual os partidários do Novo se encaixam bem – propõem políticas públicas sem evidência empírica consistente.

2. Para Freitas (2018, p. 115), o “empreendedorismo” é “ser vendedor de si mesmo”.

3. Novamente, a formação não é crítica, mas para o mercado de trabalho. O ensino profissionalizante proposto pelo Novo está subordinado às demandas do mercado. A promoção da cidadania não é mencionada.

ção de uma força de trabalho. A profissionalização e a flexibilização crescente do currículo são acompanhadas por cursos curtos (de qualificação profissional no lugar de cursos técnicos), voltados para trabalhos simples e precários. A competitividade, a produtividade e a inovação, palavras-chave tanto para os reformadores empresariais quanto para o Novo, são máscaras para uma formação desigual e combinada de uma força de trabalho. A formação, na realidade, é rápida e superficial (Piolli; Sala, 2020). Segundo os autores, a relação trabalho-educação se dá sem o trabalho intelectual, ou seja, com um conhecimento tácito pouco sofisticado focado somente em atividades laborais. A consequência desse “ideário de gestão, negócios e empreendedorismo” (Piolli; Sala, 2020, p. 83) é o aprofundamento do dualismo estrutural. A conjunção “ou” carrega consigo destinos duais e excludentes: há a opção de continuar nos estudos ou há a opção de partir para o mundo do trabalho através da qualificação profissional. Existe um perigo, então, da simples imposição das trajetórias disponíveis. De certa forma, os escritos de Amoedo (2018) e D’Avila (2022), ao evidenciarem a necessidade de uma formação somente técnica (mas predominantemente acrítica, volvida às imposições do mercado), já são perversos com as delimitações de uma educação imersa no que clama o setor privado. Freitas (2018) enfatiza: não existe meia privatização; somente o olhar centralizado no mercado é uma privatização.

Outrossim, as perversidades não se restringem aos comentários dessa seção introdutória. As particularidades dos reformadores empresariais e os interesses presentes nas propostas do Novo são encontradas a seguir. A despeito de não necessariamente estarem abertamente citadas, modalidades de privatização da educação como o estímulo de convênios, as escolas charter e o sistema de *vouchers* estão intrinsecamente ligadas às propostas de Amoedo (2018) e D’Avila (2022).

1. Políticas educacionais do Partido Novo e sua semelhança com os reformadores empresariais

Cunha (2007), ao analisar o desenvolvimento da educação brasileira, utilizou os meandros como metáfora. As políticas educacionais no Brasil não são lineares, mas sim sinuosas, com rodeios, voltas, choques, tensões e conflitos entre o público e o privado. A privatização da educação não é um processo generalizado e contínuo: os meandros representam forças (Estado e mercado) em conflito. Entre esses momentos divergentes e opostos, o Novo se coloca junto ao mercado, eufemismo para instituições privadas de ensino e suas entidades representativas. Nos programas de Amoedo (2018) e D’Avila (2022), a educação, aliada ao setor privado, aparece com uma missão redentora. Para Amoedo (2018, p. 10), “a educação é a base de qualquer sociedade”. Consoantemente, lê-se em D’Avila

(2022, p. 17): “O investimento em educação impacta diretamente a estrutura de mobilidade social do país. Acreditamos na força da educação para derrubar as barreiras que impedem o pleno desenvolvimento do potencial de cada indivíduo”. A educação deveria, assim, tirar qualquer atraso. Todavia, Saviani (2013) se contrapõe a essa visão e argumenta que a vocação salvadora da educação, geralmente, externa-se para neutralizar conquistas da Constituição Federal de 1988. O sentido é invertido: a educação como solucionadora de problemas é evocada justamente para justificar avanços do setor privado, limitando-a (e é, exatamente, o que se encontra no caso aqui estudado com o Partido Novo).

Na verdade, este discurso valorizador da educação convive, contraditoriamente, com uma visão que enfraquece o papel do Estado em benefício dos mecanismos de mercado negando, na prática, o enunciado constitucional da educação como direito de todos e dever do Estado. (Saviani, 2013, p. 221)

Ninguém se coloca contra a educação⁴. D’Avila (2022), por exemplo, pede por mais educação. No entanto, deve-se questionar: mais educação para quem? O Novo se assemelha aos reformadores empresariais, os quais, segundo uma racionalidade empresarial que se propõe eficaz, objetiva e neutra pela quantificação e pela formação de capital humano, impõem os cânones do gerencialismo empresarial, com avaliações externas (testes padronizados), meritocracia e responsabilização (Piolli; Sala, 2022). É uma janela de oportunidades para grandes grupos do mercado educacional para aquisições e fusões de empresas. Sob o argumento da eficiência do sistema educacional, defende-se o controle empresarial (Freitas, 2018). “Trata-se de que a escola seja vista como uma ‘organização empresarial’ de prestação de ‘serviços’” (Freitas, 2018, p. 54).

De acordo com Freitas (2012, p. 383), “ênfase em gestão e adição de tecnologia são características da forma como os empresários fazem modificações no âmbito da produção. A lógica é transferida para o campo da educação”. Há uma aproximação com o tecnicismo, problematizado por Saviani (2008)⁵.

4. É um chavão: todos se colocam em prol da educação. Contudo, existem interesses por trás. Freitas (2012) destaca que é impossível todos estarem juntos pela educação, posto que há divergências entre os mais diversos grupos.

5. “Na pedagogia tecnicista, o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais” (Saviani, 2008, p. 11). Segundo uma argumentação que preza pela eficiência instrumental e pela neutralidade científica, é outorgada uma organização racional (por meio de planos previamente formulados que consideram tempos exógenos) para mínima interferência subjetiva. “Máquinas de ensinar” são buscadas.

Essa questão materializa-se entre as propostas de Amoedo (2018). Para cortar gastos e privilégios (por meio das privatizações), o presidencialável cobiça *rankings* internacionais (imposições que não deixam de ser exógenas) para medir a qualidade não só das escolas, mas também dos alunos e dos docentes. A sua seção de educação é focada em *rankings*. Do mesmo modo, D’Avila (2022) quer um sistema de metas e bônus de desempenho, para avaliar a atuação e a qualificação dos professores. Acentua-se o panóptico pedagógico, com constantes vigilâncias, autovigilâncias e cobranças. A meritocracia se torna ainda mais nítida com a sugestão da “premiação por resultado” (D’Avila, 2022, p. 19).

A crítica à meritocracia nos reformadores empresariais é feita por Freitas (2012). Para o autor, embora o discurso se centre no “esforço pessoal”, isto é, no empenho de cada um para oportunidades iguais, “nada é dito sobre a igualdade de condições no ponto de partida” (Freitas, 2012, p. 383). Amoedo (2018) e D’Avila (2022), por outro lado, ainda que preguem indiretamente (sem menção aberta) a meritocracia, querem que o Estado fique de lado, cortando programas assistenciais para diminuir a dependência dos cidadãos brasileiros. É um reducionismo exacerbado enfatizar o discurso somente na competência do professor e da escola. Segundo essa lógica meritocrática, os professores trabalham para ganhar mais pelo sistema de bônus e metas – esquadrinhado por D’Avila (2022). Se o bônus é o foco, o desenvolvimento do aluno se torna secundário: basta tirar notas altas nas avaliações-padrão. Ademais, os professores ficam sujeitos a sanções e aprovações públicas⁶. “Também é recorrente a ideia de que os professores de baixo desempenho devem ser demitidos e substituídos por outros mais eficazes” (Freitas, 2018, p. 110). A educação é vista como mercadoria e a concorrência, naturalizada.

Por último, antes de seguir para o sistema de *vouchers* e as escolas charter, outro ponto da privatização nos programas do Partido Novo deve ser mencionado. D’Avila (2022) quer o empreendedorismo na escola. Conforme discorre o presidencialável de 2022, a vivência profissional, já na escola, é desejável. O empreendedorismo escolar, por conseguinte, se daria pelo embrião de pequenos negócios nos moldes de “empresas juniores” do ensino superior⁷. É mais uma via aberta à penetração do setor privado, que se aprofunda com a entrega da gestão escolar a grupos empresariais.

7. Um breve adendo sobre o ensino superior público: D’Avila (2022) lança uma Reforma do Ensino Superior Público. Com base em um discurso que se assenta no aprimoramento do ensino, da pesquisa e da extensão, traz uma reforma gerencial que invoca pesquisas em parceria com a iniciativa privada. A tese essencial é a de que “o privado precisa entrar na universidade pública”.

2. Intencionalidades desveladas: sistema de *vouchers* e escolas charter

As intenções por trás dos programas voltados ao desenvolvimento das políticas educacionais do NOVO são mais compreensíveis com os casos do sistema de *vouchers* e das escolas charter. Apesar de, a depender do presidencial, as modalidades não estarem nominalmente citadas, seus fins são desvelados pelas minimizações que defendem, na realidade, a privatização enquanto finalidade. Oliveira e Barbosa (2017) traçam o percurso histórico das visões sobre a educação entre teóricos neoliberais⁸. Contra a monopolização do Estado (representada pela educação pública), Friedman e Hayek pregam a parceria com o setor privado para conter o poder absoluto estatal. Segundo um discurso de “liberdade” (presente no Novo), rejeitam a educação compulsória ao criticarem o Estado como provedor único. Oliveira e Barbosa (2017), então, explicitam como os neoliberais, desconfiados do Estado e de sua estrutura, compram uma narrativa que segue uma lógica do mercado. Se a educação compulsória não bate com a defesa das liberdades, o direito dos indivíduos (enquanto consumidores) deve se sobrepor para Mises, Friedman e Hayek. Seguindo essa linha, uma ampla gama de escolas deve surgir para atender à demanda (extrapolando a influência do setor público), para desinchar o funcionalismo público e diminuir a cobrança de impostos. O individualismo é um norte.

O primeiro modo de privatização se refere ao sistema de *vouchers*. De forma simples, o *voucher* educacional é um subsídio oferecido pelo Estado às famílias para pagarem a escola em que desejam que seus filhos estudem. Amoedo (2018, p. 11) apoia um “programa de bolsas em escolas particulares para alunos do ensino público”. São os *vouchers* descritos em outras palavras. Para Freitas (2012), a privatização nesse sistema específico ocorre com as bolsas de estudo em escolas privadas. Há a transferência de verbas públicas para a iniciativa privada. São menos investimentos para o setor público *per se*. O Estado se desresponsabiliza pela educação pública. As consequências são nefastas: a rede privada clássica (sem os *vouchers*) continua a receber os melhores alunos, aprofundando a segregação (Freitas, 2012).

Além disso, a qualidade da escola passa a ser uma mercadoria “comprada” pelos pais. O pseudoprincípio (também encontrado entre os neoliberais) seria o de que a concorrência melhora a qualidade. Na “escolha da escola”/“escolha escolar”, os pais são consumidores que aceitam a entrega dos serviços educa-

8. Oliveira e Barbosa (2017) analisam as posições de Friedrich Hayek, Milton Friedman e Ludwig von Mises. Mises acaba por ser mais radical – defendendo até mesmo o *homeschooling* – e não é tão mencionado entre os partidários do Novo no que concerne à educação.

cionais para empresas concorrentes, afinal “quanto mais possibilidades (mais concorrência), mais qualidade”.

Nesse modelo, pais portadores de *vouchers* distribuídos pelo Estado “escolhem” no mercado as escolas de seus filhos, considerando a qualidade que elas oferecem, a qual é certificada por avaliações nacionais [...]. Os pais deixam de ser “usuários” de um serviço público e passam a ser “clientes” de empresas educacionais às quais pagam com os *vouchers* recebidos. (Freitas, 2018, p. 32)

Friedman (que teorizou, primeiramente, sobre os *vouchers*) quer a entrada do privado frente à educação pública. “Contrário à oferta estatal da educação, defende que o Estado deveria subsidiar a educação mediante programa de *vouchers* para estudantes de baixa renda, ainda que a administração das escolas deva ser totalmente privada” (Oliveira; Barbosa, 2017, p. 200). A longo prazo, Oliveira e Barbosa (2017) destacam que os neoliberais – e, também, os reformadores empresariais – procuram o fim da nacionalização das instituições educacionais pelo governo. A meta final é a “desnacionalização das escolas” (Oliveira; Barbosa, 2017, p. 201). Assim, embora o sistema de *vouchers* pareça, a princípio, “inocente”, guarda consigo intencionalidades com olhares de destruição do setor público ao decorrer dos anos.

Somando-se a isso, há as escolas charter, mencionadas por D’Avila (2022, p. 18). As escolas charter são escolas com gestão terceirizada. Com isso, ainda que sejam teoricamente públicas com uma direção coordenada por uma empresa e/ou qualquer outro grupo privado, representam uma gestão por concessão, isto é, o público administrado privadamente. Trata-se da privatização da gestão: é um público não estatal, pois as diretrizes e as tomadas de decisão são transferidas e saem do poder do Estado (Freitas, 2012). Oliveira e Barbosa (2017) classificam a escola charter como uma parceria público-privada que favorece o privado.

À vista disso, as escolas charter trazem “parâmetros de funcionamento de uma empresa no interior do serviço público” (Freitas, 2018, p. 33-34), aliando-se, também, aos *rankings* e avaliações exógenas mencionadas anteriormente para aferir e certificar a qualidade. Nesse rumo, a política adotada pela direção terceirizada (e privada) dessas escolas é, geralmente, dura. Bastos (2017) cita que as escolas charter se mostram, muitas vezes, conservadoras, rígidas e descontextualizadas. Freitas (2018, p. 116) chama as escolas charter de “escolas *no excuses*”, devido à tolerância zero com a disciplina, ao excesso

de expulsões e ao símbolo de autoritarismo na escola⁹. A reforma empresarial (com os *vouchers*, as escolas charter ou quaisquer outras vias de privatização) “retira paulatinamente seu financiamento pela transferência de recursos públicos para contratos terceirizados, assessorias e finalmente pelos *vouchers*” (Freitas, 2018, p. 129). É uma oposição à escola pública de gestão pública.

Por fim, mesmo que tais políticas educacionais propostas não estejam necessariamente nítidas, expostas e transparentes por Amoedo (2018) e D’Avila (2022), são capitais, medulares, vitais e substanciais para o Novo. Não é porque o sistema de *vouchers* e as escolas charter não aparecem concomitantemente entre os presidenciáveis de 2018 e 2022 que não sejam por eles defendidos. Amoedo (2018) e D’Avila (2022) encontram a fonte de suas concepções sobre a educação em Friedman e Hayek, analisados por Oliveira e Barbosa (2017). Além disso, as ideias desses dois pensadores são propagadas e incentivadas pelo Novo por meio de *think tanks*, sobre as quais Cristofolletti (2021) se debruçou. O Novo tem nexos íntimos com institutos que visam popularizar teóricos neoliberais para penetrar, ainda mais, a privatização no campo educacional.

Considerações finais

Os programas de Amoedo (2018) e D’Avila (2022) são genéricos, mas dizem muito. A partir deles, é possível, com base em uma leitura e análise críticas, delimitar quais agentes são privilegiados e quais são relegados. O setor privado é imensamente priorizado pelo Novo; o público é preterido. Alicerçados em palavras-chave como inovação e renovação, Amoedo (2018, p. 4) menciona “escolas que não ensinam” e D’Avila (2022, p. 4), consoantemente, “educação sem aprendizagem”. Para sanar problemas existentes e déficits do setor público, ambos os candidatos não vão para o caminho de mais investimentos, mas sim na substituição da gestão pública por uma gestão empresarial, pretensamente mais “profissional” e capacitada. Além disso, há, de forma

9. “É importante não esquecermos que o neoliberalismo é uma junção entre liberalismo econômico e autoritarismo social [...]. A proposta de eliminar os “tomates podres” antes que estraguem os bons amplia a ação repressora nas escolas. Especialmente aquelas que são terceirizadas ou operam com os *vouchers*, vão pressionando para que os estudantes “que não se adaptam às regras” sejam eliminados e procurem outras escolas (usualmente as públicas nas imediações). Isso, além de “proteger” as escolas nas avaliações, eliminando antes os que podem diminuir suas médias gerais, contribui para o *marketing* de uma escola sem alunos com problemas. Muitas exigem que sejam assinados “contratos” entre a escola e as famílias e estabelecem a aceitação explícita das “regras” da escola como pré-requisito para ficar na escola” (Freitas, 2018, p. 116-117).

implícita, a mensagem de que cada um deve se dedicar o máximo exequível segundo uma narrativa meritocrática. D’Avila (2022), inclusive, se aproxima da fala que prega “esforço e dedicação” para conquistar projetos com seu sistema de bônus e metas. Curiosamente, uma reclamação é encontrada em Freitas (2012): os reformadores empresariais desconsideraram as desigualdades sociais.

Em relação às consequências das reformas propostas pelo Novo (idêntica à dos reformadores empresariais), Freitas (2012) cita o estreitamento curricular, a competição entre profissionais e escolas (trazendo menos colaboração e relações interpessoais e profissionais afetadas), a pressão sobre desempenho dos alunos e preparação para os testes, fraudes/corrupção (para melhorar artificialmente a nota dos alunos e/ou alterar a porcentagem de aproveitamento final), o aumento da segregação socioeconômica no território (com a especialização em determinadas clientelas de estudantes), o aumento da segregação socioeconômica dentro da escola (com turmas separadas), a precarização da formação do professor (com um docente dependente de apostilas e materiais didáticos pré-estruturados), a destruição moral do professor (individualizado, avaliado e sujeito à exposição pública), a destruição do sistema público de ensino e a ameaça à própria noção liberal de democracia. Se a escola é um patrimônio nacional público, ao ser apropriada pela iniciativa privada, coloca a democracia em risco, restringindo tanto a pluralidade de opiniões quanto o desenvolvimento multilateral da juventude. Mais grave, igualmente, é o fortalecimento da doutrina Tina¹⁰ no meio educacional (Fisher, 2020), sucateado pelas privatizações e desestatizações. É como se a única via existente se enveredasse pelo neoliberalismo, o único que não envolve utopias:

Não está claro, de modo algum, que o público tenha alguma vez abraçado doutrinas neoliberais com muito entusiasmo - mas as pessoas foram persuadidas à ideia de que não há alternativa ao neoliberalismo. A aceitação (tipicamente relutante) deste estado de coisas é a marca do realismo capitalista. O neoliberalismo pode não ter tido sucesso em se fazer mais atrativo do que outros sistemas, mas conseguiu se vender como o único modo “realista” de governo. “Realismo”, nesse sentido, é uma conquista política; o neoliberalismo teve sucesso em impor um tipo de realidade modelado sobre práticas e premissas vindas do mundo dos negócios. (Fisher, 2020, p. 143)

10. A doutrina Tina, do inglês *There Is No Alternative* (“Não há alternativa”), tem suas raízes em Margaret Thatcher, principal expoente do neoliberalismo no Reino Unido. Segundo essa doutrina, não há outra alternativa a não ser o que está posto. No caso aqui aplicado ao Partido Novo (com Amoedo e D’Avila), representa que, se a educação pública tem pontos negativos, o único caminho seria se render ao setor privado, entregando tudo nas mãos de empresas concorrentes. É um ato de rendição e imobilismo, impedindo a luta.

Para finalizar, é preciso sempre estar alerta às intenções e às intencionalidades das políticas educacionais propostas. Amoedo (2018) e D’Avila (2022) podem ter escrito pouco, mas os atores beneficiados são facilmente identificados. É imprescindível que sempre se faça uma leitura atenta. Indo além, é basilar compreender que críticas ao setor educacional público podem e devem ser feitas. Isso não significa privatizar. Entretanto, trazer como solução a entrega dos serviços públicos às empresas e ao mercado não é um caminho. Na realidade, é um sinal de robustecimento do que aponta Fisher (2020): trata-se de uma desistência frente aos que detêm mais influências. Se, como apontam Cunha (2007) e Saviani (2013), a educação reflete a movimentação da sociedade, o modelo dos reformadores empresariais que converge para Amoedo (2018) e para D’Avila (2022) não é o único possível. Há uma imensidão de alternativas que favorecem o setor público.

Referências

AMOEDO, João. Mais Oportunidades, Menos Privilégios: Programa de Governo 2019/2022. **TSE JUS**, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3FORH4D>. Acesso em: 26 mar. 2023.

BASTOS, Remo Moreira Brito. Escolas charter: a locomotiva do “trem da alegria” empresarial que dilacera a educação pública básica estadunidense. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 57, p. 144-165, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/49qqSBc>. Acesso em: 26 mar. 2023.

CRISTOFOLETTI, Evandro Coggo. **Disputando hegemonia no ensino superior e na universidade**: a atuação das *think tanks* liberais brasileiras na academia. 2021. 398f. Tese (Doutorado em Política Científica e Tecnológica) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas. Disponível em: <https://bit.ly/40xzylp>. Acesso em: 26 mar. 2023.

CUNHA, Luiz Antônio. O desenvolvimento meandroso da educação brasileira entre o Estado e o mercado. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 809-829, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300009>. Acesso em: 26 mar. 2023.

D’AVILA, Felipe. Programa de Governo Um novo Brasil para todos – 2023-2026. **TSE JUS**, 2022. Disponível em: <https://bit.ly/46c3hkj>. Acesso em: 26 mar. 2023.

FISHER, Mark. **Realismo capitalista**: é mais fácil imaginar o fim do mundo do que o fim do capitalismo? São Paulo: Autonomia Literária, 2020.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000200004>. Acesso em: 26 mar. 2023.

OLIVEIRA, Romualdo Luiz Portela de; BARBOSA, Luciane Muniz Ribeiro. O neoliberalismo como um dos fundamentos da educação domiciliar. **Proposições**, v. 28, n. 2, p. 193-212, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2016-0097>. Acesso em: 26 mar. 2023.

PIOLLI, Evaldo. O processo de mercantilização da educação e o novo ciclo de reformas educacionais no Brasil Pós-Golpe institucional de 2016. **Revista Exitus**, Santarém/PA, v. 9, n. 1, p. 17-33, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2019v9n1id714>. Acesso em: 26 mar. 2023.

PIOLLI, Evaldo; SALA, Mauro. A Reforma do Ensino Médio e as reformas empresariais na educação. **Eccos - Revista Científica**, São Paulo, n. 62, p. 1-20, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/eccos.n62.23197>. Acesso em: 26 mar. 2023.

PIOLLI, Evaldo; SALA, Mauro. Reforma do Ensino Médio e a formação técnica e profissional. **Revista USP**, São Paulo, n. 127, p. 69-86, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.i127p69-86>. Acesso em: 26 mar. 2023.

SAVIANI, Dermeval. A educação na Constituição Federal de 1988: avanços no texto e sua neutralização no contexto dos 25 anos de vigência. **RBP**, v. 29, n. 2, p. 207-221, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.21573/vol29n22013.43520>. Acesso em: 26 mar. 2023.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008.

POLÍTICAS SINDICAIS DE RECONHECIMENTO DAS IDENTIDADES LGBT+ NA CNTE¹

Luciano Pereira dos Santos

Introdução

O presente capítulo apresenta uma análise das políticas de reconhecimento das identidades de pessoas lésbicas, gays, bissexuais, transexuais e outras identidades dissidentes da heterossexualidade (LGBT+) na Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) a partir das abordagens sobre os direitos LGBT+ constantes nos cadernos de resoluções congressuais da Confederação, desde o surgimento do debate sobre o tema no 27º Congresso Nacional realizado em 1999 até o 34º, ocorrido em janeiro de 2022. Nesse percurso, o trabalho evidencia a evolução das discussões, a consolidação do debate enquanto política sindical e as ações empreendidas pela CNTE na luta pela garantia de direitos às pessoas LGBT no âmbito da Educação e no combate da LGBTfobia no ambiente escolar. Para este exame, foram escrutinados os cadernos dos últimos oito congressos – do 27º ao 34º – da CNTE e os estatutos e sites das 52² entidades sindicais filiadas. Nos cadernos de resoluções congressuais foram selecionados os excertos que discutem essa temática e aferido em quais seções o debate aparece. Nos estatutos dos sindicatos foi averiguada a existência ou ausência de menção da pauta dos direitos LGBT+, perquirido se a estrutura organizacional conta com secretaria ou departamento específico que trate do tema, verificado se o sindicato possui coletivo LGBT+ e, por fim, foram efetuadas buscas por ações em defesa do reconhecimento das identidades LGBT+ realizadas por essas instituições e publicadas em seus sites. Em seus resultados o trabalho destaca o alcance das políticas sindicais de reconhecimento das identidades LGBT+, empreendidas pela CNTE.

1. O trabalho apresenta uma síntese revisitada e atualizada de discussão ampliada contida na tese de doutorado do autor, orientada pela Prof. Dra. Márcia Ondina Vieira Ferreira. Para saber mais acesse: Santos, Luciano Pereira dos. *Políticas LGBT+ em Sindicatos de Trabalhadoras/es em Educação*. 2020. 240f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas. Disponível em: <https://bit.ly/4bbXcIO>. Acesso em: 2 ago. 2022.

2. Em 2022, a CNTE contava com 52 entidades filiadas, atualmente compõem a base da Confederação 55 sindicatos de trabalhadores da educação.

1. A luta por direitos e reconhecimento das identidades LGBTQ+ na CNTE – caracterização do estudo

O presente estudo analisa as abordagens sobre os direitos LGBTQ+ nos cadernos de resoluções dos congressos nacionais, apresenta as ações da CNTE na luta pelos direitos LGBTQ+ na Educação e no combate da LGBTQfobia na escola, verifica a evolução das discussões e a consolidação do debate enquanto política sindical e destaca o alcance das políticas sindicais de reconhecimento das identidades LGBTQ+, empreendidas pela CNTE.

Para tanto, os dados dessa análise foram produzidos a partir do escrutínio dos cadernos de resoluções dos congressos nacionais, selecionando os excertos sobre o tema para aferição das seções e capítulos que situa o debate e verificação das propostas de lutas; do exame do estatuto da CNTE e das entidades afiliadas com intuito de verificar menções à pauta LGBTQ+ e existência de secretaria ou departamento específico que trate do tema; da consulta às publicações das entidades em periódicos e moções para averiguar posicionamentos político-ideológicos e ações em defesa dos direitos LGBTQ+; do rastreamento dos sites das entidades para aferir se possui coletivo LGBTQ+ e apurar a realização de ações em defesa dessas identidades.

1.1 Caracterização da CNTE

Conforme as informações divulgadas em seu site, a CNTE tem como marco inicial de luta o ano de 1945 com o surgimento das primeiras associações do professorado das escolas públicas. Embora as diretrizes da educação nacional estivessem previstas desde a Constituição Federal de 1934, foi somente em 1948, no governo do militar Eurico Gaspar Dutra, que o poder executivo enviou ao Congresso Nacional o primeiro projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). A partir de então, as associações docentes deram início à luta pela escola pública e gratuita. Essa bandeira de luta foi uma das vertentes motivadoras para o surgimento de novas associações docentes pelo Brasil. Assim, o professorado do ensino primário em 1959 havia se organizado em associações por onze estados do país. A eclosão dessas associações resultou, no ano seguinte, na fundação da Confederação dos Professores Primários do Brasil (CPPB). Fundada em 1960, a CPPB por 19 anos representou apenas as associações de professores primários. Em 1979³, com o ingresso do professorado secundarista, passou a se chamar Confederação dos Professores do Brasil (CPB) e, entre os anos de 1982 e 1988, firmou-se como entidade federativa; e mesmo no período de proibição

3. Conforme Ferreira Jr. (1998), essa data seria 1973.

da sindicalização do funcionalismo público, tornou-se de forma decisiva o meio essencial para a organização do sindicalismo docente (CNTE, 2022).

Consolidada como entidade de abrangência nacional, em 1988 filiou-se à CUT, mas foi somente em 1990, com a inclusão dos demais setores da educação em sua base é que sua nomenclatura mudou para Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). Segundo informa em seu sítio eletrônico, hoje sua base é composta por mais de um milhão de trabalhadoras(es) da educação agrupados em 52⁴ entidades distribuídas em 25 Estados e no Distrito Federal – apenas o estado do Rio de Janeiro não possui nenhum sindicato filiado à CNTE (CNTE, 2022).

Com sede em Brasília/DF sua diretoria executiva é composta pelos cargos de Presidente, Vice-presidente e 17 Secretarias, onde estão vinculadas 12 secretarias executivas, totalizando 31 postos em sua estrutura organizacional. São instâncias da entidade: o Congresso Nacional da CNTE e a ele estão subordinados o Conselho Nacional de Entidades (CNE), a Diretoria Executiva (DE) e o Conselho Fiscal (CF). No cenário internacional a CNTE é filiada à Internacional de Educação (IE) e à Confederação de Educadores Americanos (CEA) (CNTE, 2022).

2. Direitos e reconhecimento das identidades LGBT+ na CNTE

A pauta LGBT+ começa a ser discutida na CNTE entre os anos de 1997 e 1999 através da IE (Ferreira *et al.*, 2017). De fato, o tema aparece pela primeira vez nos documentos oficiais da entidade no Caderno de Resoluções do XXVII Congresso Nacional dos Trabalhadores em Educação, realizado em Goiânia/GO, de 13 a 17 de janeiro de 1999. Usando o termo “homossexualismo” – que, em razão da campanha pela despatologização da orientação homossexual na metade da década de 1980, havia sido substituído por homossexualidade –, de forma tímida, no capítulo Plano de Lutas, no Eixo de combate ao racismo, pode-se ler

[...] a CNTE reconhece a especialidade da luta dos gays e lésbicas que, se negros, sofrem uma “dupla” opressão, de modo que defendemos a mais ampla liberdade de expressão e organização desse segmento. (CNTE, 1999, p. 62)

Nos congressos seguintes – XXVIII na cidade de Blumenau/SC (2002) e XXIX em Brasília/DF (2005) – o termo orientação sexual é mencionado no Plano

4. Em 2023 o Sepe/RJ – Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Estado do Rio de Janeiro – se filiou à CNTE. Atualmente a Confederação conta com 55 sindicatos em sua base e abrange todo o território nacional: 26 estados e o Distrito Federal.

de Lutas na seção de lutas sociais, sublinhando ações futuras de formação sobre as questões que interpelam as minorias. O debate sobre direitos LGBT+ emergia na entidade de modo muito acanhado, conjuntamente com as discussões sobre gênero e raça/etnia. Nas resoluções de 2005 encontram-se referenciados, de forma individual e específica entre os planos de luta, o “combate à homofobia” e a “defesa da união civil homossexual, com extensão dos benefícios previdenciários aos casais” (CNTE, 2005, p. 36). A luta contra a homofobia é novamente mencionada na seção sobre gênero e a luta pelos direitos das mulheres. Pela primeira vez, o tema das homossexualidades é apresentado em uma seção específica sob título “Luta pela Diversidade Sexual e Prevenção do HIV/Aids”. Embora a discussão da luta pelas sexualidades tenha dividido a seção com a prevenção do HIV/aids – o que poderia reverberar em reforço da estigmatização da população LGBT+, uma vez que a doença, na década de 1980, ficou comumente conhecida como a peste gay –, se expressou como uma conquista importante para a consolidação do debate no cerne da CNTE. O texto discorre sobre a importância de inserir a discussão sobre sexualidade e homossexualidade na escola e tece considerações sobre o despreparo e preconceito dos profissionais da educação frente à questão. Na sequência, anuncia que a entidade irá promover uma série de debates destinados à capacitação de sindicalistas e profissionais da educação, que deverão atuar como multiplicadores em suas bases para a difusão dessas discussões.

O 30º Congresso da CNTE aconteceu em janeiro de 2008 e o debate sobre o reconhecimento das identidades LGBT+ não teve o mesmo destaque, o que não significa a exclusão do tema na pauta do sindicalismo em educação. No Caderno de Resoluções daquele congresso o tema foi abordado de forma sucinta em três partes do documento. No Balanço Político da Gestão a CNTE informa a realização de um seminário GLBTT que contou com a participação da IE e da CEA, no Plano de Lutas, onde a entidade pontua a diretriz de

desenvolver campanhas que apontem para as questões sociais como direito dos aposentados, das mulheres, da criança e do adolescente, contra o trabalho infantil e a homofobia. (CNTE, 2008, p. 21)

No capítulo das Políticas Permanentes a seção sobre o debate LGBT+ é exibida sob o título em destaque “Garantia dos direitos dos/as homossexuais”, todavia, o texto é um curto parágrafo sintetizando a informação sobre a realização do ciclo de debates apresentada no congresso anterior. Se de uma parte parece plausível pressupor que não teve avanços vertiginosos, de outra é seguro afirmar que também não ficou estagnada. Basta uma rápida pesquisa no buscador da página eletrônica da entidade para que se possa acessar notícias sobre a participação e promoção desse debate em diversas frentes, das quais importa destacar

sindicatos filiados e instâncias governamentais. No site da CNTE encontram-se publicações sobre a realização do I Encontro Nacional LGBT em 29 de outubro de 2009 na cidade de São Paulo, onde também ocorreu, nos dias 30 e 31, o I Seminário do Cone Sul, sobre Direitos LGBT da Internacional da Educação para a América Latina (Ieal). Nesse seminário foi deliberada a criação do Coletivo da Diversidade Sexual para a Promoção dos Direitos LGBT da CNTE⁵. O coletivo foi instituído no início de 2010 e em 17 de maio daquele ano participou da 1ª Marcha Nacional contra a Homofobia e o 1º Grito Nacional pela Cidadania LGBT, organizados pela ABGLT em Brasília⁶.

O 31º Congresso aconteceu em janeiro de 2011 em Brasília/DF. No Caderno de Resoluções, na seção sobre as Políticas Sindicais e na do Balanço Político da Gestão, a entidade relata a criação do Coletivo LGBT. No documento, a seção das Políticas Permanentes da CNTE exibe um texto com o título “Contra a homofobia e pelos direitos dos(as) homossexuais” para a apresentação do coletivo. A criação do Coletivo constata a inserção da pauta nas políticas da entidade. Dentre muitas ações com importantes desdobramentos, uma a ser sublinhada é a publicação, em 2013, por sugestão do Coletivo LGBT à *Revista Retratos da Escola*, de um dossiê temático intitulado de “Educação e Diversidade”. Em sua capa, a revista além do tema do dossiê traz um subtítulo “Educação sem Homofobia”. Nesta edição são discutidas as questões da diversidade sexual e da homofobia na escola. A CNTE, na revista, reforça seu apoio à inserção do debate sobre gênero e orientação sexual nas escolas e reafirma que até aquele momento vinha exercendo pressão para que o MEC distribuisse o kit educativo de combate à homofobia, vetado pela presidenta Dilma Rousseff em 2011. A entidade informa, também, a participação do Coletivo LGBT junto às Conferências Nacionais de Políticas Públicas e Direitos Humanos de LGBT, e sua atuação junto ao Governo e ao Congresso Nacional em defesa da inclusão dos temas sobre gênero e diversidade sexual nos currículos escolares (CNTE, 2013).

No Caderno de Resoluções do 32º Congresso Nacional (2014), realizado em Brasília, no texto de apresentação a CNTE reafirma sua luta “pela garantia de direitos individuais e coletivos, sobretudo nas esferas étnico-racial, social, de gênero e de orientação sexual” (CNTE, 2014, p. 8). Já na seção das políticas permanentes da entidade, sob o título “Direitos Humanos e LGBT” a CNTE condena as ações de parlamentares e os projetos de lei em trâmite no Congresso que contraponem os princípios dos direitos humanos, fomentam a violência, o preconceito e a intolerância na sociedade. Informa que

5. CNTE. *Seminário sobre Direitos LGBT delibera criação de coletivo nacional*. 2009. Disponível em: <https://bit.ly/42hLLvq>. Acesso em: 25 ago. 2022.

6. CNTE. *Marcha contra homofobia reúne manifestantes de todo o Brasil*. 2010. Disponível em: <https://bit.ly/3UgoLe5>. Acesso em: 25 ago. 2022.

manterá sua luta contra a homofobia [...] apoiando a aprovação do PL 122/06 que criminaliza a homofobia, [...] e fomentando a criação de coletivos LGBT nos sindicatos filiados vinculados ao Coletivo Nacional da CNTE. (CNTE, 2014, p. 64-65)

Neste mesmo documento consta na seção das “Lutas gerais nacionais”, o item 43:

Denunciar e combater a violência praticada contra crianças, adolescentes, idosos, moradores de rua, LGBT, negros, índios, deficientes, mulheres, imigrantes, profissionais do sexo. (CNTE, 2014, p. 75);

e nas “Lutas educacionais” tem-se: “77. Fortalecer os coletivos temáticos da CNTE e as políticas permanentes, inclusive de LGBT, com apoio ao PL 122/06 e às ações públicas de combate à homofobia” (CNTE, 2014, p. 80);

92. Desenvolver campanhas que apontem para questões sociais como: direito dos aposentados, das mulheres, da criança e do adolescente, contra o trabalho infantil e a homofobia, em apoio à luta indígena, quilombola e de outras etnias ou grupos minoritários. (CNTE, 2014, p. 82)

e

97. Defender a educação pública, gratuita, laica, de qualidade social, e incorporar a perspectiva de gênero, raça, etnia e orientação sexual no processo educacional formal e informal. (CNTE, 2014, p. 82)

Em texto intitulado “Gênero e Diversidade Sexual na Escola – A CNTE apoia os movimentos sociais”, publicado no v. 9, n. 16 da *Revista Retratos da Escola* (2015), a entidade explicita seu posicionamento contrário à supressão dos temas relacionados às relações de gênero e orientação sexual nos Planos de Educação brasileiros (PNE, PEE’s, PME’s). Assim, o texto, embasado em apontamentos de pesquisas, traça um rápido panorama sobre as disparidades sociais causadas pelas desigualdades de gênero e preconceitos em relação às diversidades sexuais. Quanto à educação, afirma que

a escola e os profissionais da educação têm o papel fundamental de combater preconceitos desde cedo, discutindo as diferenças e o devido e inegociável respeito às diversidades sexuais. (CNTE, 2015, p. 193)

Ao encerrar o escrito, a CNTE reforça a participação na luta contra a homofobia e o fomento à criação de coletivos LGBT nos sindicatos vinculados ao Coletivo Nacional da entidade (CNTE, 2015).

No que se refere ao 33º Congresso Nacional da CNTE, ocorrido em janeiro de 2017 em Brasília/DF, efetuei o exame das resoluções das teses apresentadas pelas correntes sindicais que integram a base da entidade. Examinar os posicionamentos das correntes sindicais oportunizou aventar um diagnóstico de como a pauta LGBT+ tem permeado e atravessado as discussões da base sindical. O caderno de resoluções congressual conta com a apresentação das resoluções das teses de doze correntes sindicais. Para o exame as teses foram divididas em três grupos. O primeiro com cinco correntes cujas abordagens da pauta LGBT+ são feitas conjuntamente com as pautas de outros grupos identitários (Movimento Socialista, Articulação de Esquerda Sindical, CUT Pode Mais, Corrente Intersindical e CTB); o segundo com as teses das cinco correntes sindicais que trataram da questão das identidades LGBT+ em discussão específica (Proletária na Educação; MLS; CSDCSP Conlutas, Articulação Sindical); e o terceiro grupo com as duas correntes sindicais que não mencionam a luta LGBT+ em suas resoluções (O Trabalho, Causa Operária).

As correntes sindicais do primeiro grupo possuem como ponto comum em relação à discussão da pauta LGBT+ o fato de que abordam as bandeiras de luta das minorias conjuntamente, não tendo em conta as especificidades de cada uma. A pauta LGBT+ não é apresentada com destaque e relevância nas discussões impenetradas nos documentos apresentados por essas correntes, assim como não se denota maior relevância ou destaque a nenhuma outra demanda de qualquer uma das outras minorias. Referenciar indistintamente as diferentes lutas de distintos e específicos sujeitos, tanto em suas individualidades quanto nas coletividades, peremptoriamente, é reconhecer as demandas desses grupos na perspectiva da evidência da existência das opressões e desigualdades e não por meio da concepção do reconhecimento formal positivo desses sujeitos e de suas coletividades como detentores de direitos em igualdade. As formas de lutas que as resoluções dessas correntes propõem, se de um lado reconhecem a existência das opressões e legitimam seu combate e a reparação das desigualdades, de outro, ainda não são suficientes para promover o reconhecimento positivo e a valorização social dessas identidades como sujeitos detentores de direitos em igualdade. Os debates da pauta e as propostas de lutas das coletividades LGBT+ inseridas nas teses do segundo grupo evidenciam que essas correntes entendem as instituições educacionais e o movimento sindical da educação como espaços e instrumentos de luta para o reconhecimento das identidades LGBT+ e que é imprescindível que intercorra primordialmente nas diversas instâncias do campo das políticas – sociais, educacionais, institucio-

nais, governamentais, civis, judiciárias etc., objetivando a construção e aplicação de dispositivos sociais e legais que impliquem, no contexto da vida em sociedade, na erradicação das opressões, na reparação das diferenças e das desigualdades e, sobretudo no reconhecimento, garantia e acesso a igualdade de direitos às identidades LGBTQ+, promovendo a valorização e prestígio social dos seus sujeitos a partir das suas individualidades e singularidades. O terceiro grupo é composto pelas duas correntes sindicais – Corrente Sindical Causa Operária e Corrente Sindical O Trabalho – que não fizeram nenhuma menção à luta por reconhecimento da identidade e igualdade de direitos das pessoas LGBTQ+ em seus documentos de resoluções de teses. O exame dos documentos dessas correntes ratifica que ainda atualmente, assim como na década de 1970, as correntes do sindicalismo esquerdista alicerçado nas teorias do pensamento marxista tradicional não reconhecem as opressões sociais geradas pela denegação de valorização social das características e particularidades das identidades e, por conseguinte, não legitimam as demandas das lutas políticas dessas coletividades. Essas correntes entendem o movimento sindical como espaço exclusivo da luta de classes, tendo como objetivo prioritário as negociações salariais dos trabalhadores. É imprescindível sublinhar que das 12 correntes que apresentaram suas resoluções no 33º Congresso Nacional da CNTE, em maior ou menor grau, 10 delas tratam da luta por reconhecimento das identidades LGBTQ+, o que afiança a asseveração do fortalecimento do debate e avanço das políticas LGBTQ+ no âmbito da Confederação.

Nas políticas educacionais, o ano de 2017 foi marcado pela aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Em relação à BNCC, encontram-se publicadas no site da entidade várias notas onde a CNTE se posiciona contrária à exclusão dos temas sobre identidade de gênero e diversidade sexual do documento aprovado, bem como se contrapõe à inclusão do ensino religioso na grade curricular da educação infantil e ensino fundamental. Em 22 de dezembro de 2017, data da publicação da Resolução CNE/CP nº 2, que institui e regulamenta a implementação da BNCC, a CNTE publicou a nota “BNCC é aprovada pelo Conselho Nacional de Educação⁷”, que em seu parágrafo final afirma que

mesmo com a base aprovada, a CNTE continuará lutando. A ideia é denunciar a ação nos espaços públicos, como nas escolas e nos eventos da categoria, na sociedade, na CONAPE, e na esfera judicial. (CNTE, 2017)

O 34º Congresso Nacional realizado em Brasília/DF em janeiro de 2022 traz em seu Caderno de Resoluções na seção de Políticas Permanentes críticas

7. CNTE. BNCC é aprovada pelo Conselho Nacional de Educação. 2017. Disponível em: <https://bit.ly/3wXmP0V>. Acesso em: 27 ago. 2022.

a violência LGBTfóbica no contexto social, fazendo uma reflexão do papel da educação escolar no perverso papel de excluir as pessoas LGBT+. Menciona a importância do coletivo LGBT+ e convoca a todas as entidades afiliadas a construir esse espaço, pois negar a existência dessas identidades é tomar a mesma postura do governo Bolsonaro. Explicita o aumento da condição vulnerabilidade da população LGBT+ desde o golpe de 2016 que acentuou as dificuldades de acesso ao mundo do trabalho, a educação e aos programas sociais. Discute a questão da grande dificuldade de travestis e mulheres trans de acesso à educação e conseqüentemente a postos formais de trabalhos, destaca o risco de morte iminente, marginalização de seus corpos e estigmatização de sua identidade de gênero. Aponta, ainda, a necessidade de estudos e formação da comunidade escolar para a discussão dessas existências e do transfeminismo. Informa que mantém a promoção da campanha “Escola Sem LGBTfobia” e reafirma ser a escola o lugar para a construção da sociedade sem LGBTfobia (CNTE, 2022).

3. Direitos e reconhecimento das identidades LGBT+ nos sindicatos filiados à CNTE

Muitos outros exemplos do compromisso e das ações da CNTE podem ser encontrados em seus documentos, nas publicações de suas revistas e em seu site e, diante disso, é possível afirmar que o debate sobre os direitos de pessoas LGBT+, iniciado na entidade no final dos anos de 1990, consolidou-se como uma política da Confederação. No entanto, Ferreira *et al.* (2018) apontam em seus estudos que os sindicatos de base vão assimilar de diferentes formas os impactos e influências das lutas feministas e LGBT+, pois, cada um deles inclui de maneira distinta essas questões em sua estrutura organizativa (Ferreira *et al.*, 2018, p. 412).

Estão filiados à CNTE sindicatos de educação básica, em maioria municipais e estaduais, mas também algumas entidades federais, que agrupam diversas categorias de trabalhadoras(es) em educação. São filiados a CNTE 52 organizações sindicais distribuídas em 25 estados e Distrito Federal. O único estado que não possui sindicato filiado é o Rio de Janeiro. Considerando a distribuição de sindicatos filiados por região do país, o estudo obteve em seus resultados:

a) Dos sete sindicatos da Região Norte filiados a CNTE tem-se como resultado os dados apontados no Quadro 1. Pode ser observado que apenas um sindicato não faz nenhuma menção às políticas de direitos e reconhecimento às identidades LGBT+, um que se limita a divulgar as ações da CNTE, dois que realizam ações, mas não mencionam nos estatutos e não possuem coletivo LGBT+, dois que mencionam em seus estatutos, mas não possuem coletivo e um que menciona no estatuto e possui coletivo;

b) Dos 24 sindicatos filiados da Região Nordeste: dois não foi possível obter as informações, dois não mencionam as políticas LGBT+, quatro divulgam apenas as ações da CNTE, três promovem ações, mas a pauta não consta em seus estatutos e não possuem coletivo LGBT+, dois possuem coletivo, mas a pauta não está inserida em seus estatutos, oito mencionam nos estatutos, mas não possuem coletivo e três sindicatos que a pauta está inserida em seus estatutos e possuem coletivo LGBT+ (Quadro 2);

c) Já os cinco sindicatos da Região Centro-Oeste filiados à CNTE em maior ou menor grau tratam das políticas de direitos LGBT+, um realiza ações, mas a pauta não está inserida no estatuto e não possui coletivo, dois que inseriram a pauta em seus estatutos, mas não possuem coletivo LGBT+ e dois que a pauta consta nos estatutos e possuem coletivo LGBT+ (Quadro 3);

d) Na Região Sudeste são seis sindicatos filiados a CNTE. Um não faz nenhuma menção a essa pauta, um possui coletivo, mas, a pauta LGBT+ não está inserida em seu estatuto, duas entidades inseriram a pauta em seus estatutos, mas não possuem coletivo LGBT+ e duas organizações sindicais mencionam a pauta em seus estatutos e possuem coletivo LGBT+ (Quadro 4);

e) A CNTE possui 10 sindicatos filiados na Região Sul. Destes, dois não fazem nenhuma menção às políticas de direitos e reconhecimento das identidades LGBT+, dois apenas divulgam as ações da CNTE, dois realizam ações, mas a pauta não consta em seus estatutos e não possuem coletivo LGBT+, um possui coletivo LGBT+, mas, a pauta não está inserida no estatuto da entidade e três sindicatos que a pauta está inserida em seus estatutos e possuem coletivo LGBT+ (Quadro 5).

Região Norte	Sindicatos	Qtd
Sem informação		0
Não faz nenhuma menção a pauta LGBT+	SINTEAC/AC	1
Apenas divulga as publicações da CNTE	SINSEAP/AP	1
Não mencionam no estatuto, não possuem coletivos, mas realizam ações	SINTERO/RO SINTER/RR	2
Não mencionam no estatuto, mas, possuem coletivo, informam as ações no site		0
Mencionam no estatuto e não possuem coletivo, mas, informam as ações no site	SINTEAM/AM SINTEPP/PA	2
Mencionam nos estatutos e possuem coletivos, informam as ações no site	SINTET/TO	1

Quadro 1. Distribuição de sindicatos da Região Norte filiados a CNTE quanto às políticas sindicais de direitos e reconhecimento das identidades LGBT+

Fonte: Elaboração do autor a partir de dados constantes nos sites e estatutos das entidades, 2022.

Região Nordeste	Sindicatos	Qtd
Sem informação	Sindtec/BA Sinprosul/PI	2
Não faz nenhuma menção a pauta LGBT+	Sinproessemma/MA Sinterpum/MA	2
Apenas divulga as publicações da CNTE	Asprolf/BA Sise/BA Sindeducação Sinte/PI	4
Não mencionam no estatuto, não possuem coletivos, mas realizam ações	Sinteal/AL Simmp/VC-BA Sinmol/PE	3
Não mencionam no estatuto, mas, possuem coletivo, informam as ações no site	APLB/BA Apeoc/CE	2
Mencionam no estatuto e não possuem coletivo, mas, informam as ações no site	Sispec/BA Sintep/PB Sintem/PB Simpere/PE Sinproja/PE Sinpc/PE Sinte/RN Sindipema/SE	8
Mencionam nos estatutos e possuem coletivos, informam as ações no site	Sindiute/CE Sintepe/PE Sinte/SE	3

Quadro 2. Distribuição de sindicatos da Região Nordeste filiados a CNTE quanto às políticas sindicais de direitos e reconhecimento das identidades LGBT+

Fonte: Elaboração do autor a partir de dados constantes nos sites e estatutos das entidades, 2022.

Região Centro-Oeste	Sindicatos	Qtd
Sem informação		0
Não faz nenhuma menção a pauta LGBT+		0
Apenas divulga as publicações da CNTE		0
Não mencionam no estatuto, não possuem coletivos, mas realizam ações	Fetems/MS	1
Não mencionam no estatuto, mas, possuem coletivo, informam as ações no site		0
Mencionam no estatuto e não possuem coletivo, mas, informam as ações no site	SAE Sintego/GO	2
Mencionam nos estatutos e possuem coletivos, informam as ações no site	Simpro/DF Sintep/MT	2

Quadro 3. Distribuição de sindicatos da Região Centro-Oeste filiados a CNTE quanto às políticas sindicais de direitos e reconhecimento das identidades LGBT+

Fonte: Elaboração do autor a partir de dados constantes nos sites e estatutos das entidades, 2022.

Região Sudeste	Sindicatos	Qtd
Sem informação		
Não faz nenhuma menção a pauta LGBT+	SINTEFRAMO/SP	1
Apenas divulga as publicações da CNTE		
Não mencionam no estatuto, não possuem coletivos, mas realizam ações		
Não mencionam no estatuto, mas, possuem coletivo, informam as ações no site	Apeoesp/SP	1
Mencionam no estatuto e não possuem coletivo, mas, informam as ações no site	Afuse/SP Sinpeem/SP	2
Mencionam nos estatutos e possuem coletivos, informam as ações no site	Sindiupes/ES Sind-UTE/MG	2

Quadro 4. distribuição de sindicatos da Região Sudeste filiados a CNTE quanto às políticas sindicais de direitos e reconhecimento das identidades LGBT+

Fonte: Elaboração do autor a partir de dados constantes nos sites e estatutos das entidades, 2022.

Região Sul	Sindicatos	Qtd
Sem informação		
Não faz nenhuma menção a pauta LGBT+	Sinprosm/RS Sismmap/PR	2
Apenas divulga as publicações da CNTE	APMC/PR Sinprocan/RS	2
Não mencionam no estatuto, não possuem coletivos, mas realizam ações	Sinterg/RS APMI/RS	2
Não mencionam no estatuto, mas, possuem coletivo, informam as ações no site	Sismmar/PR	1
Mencionam no estatuto e não possuem coletivo, mas, informam as ações no site		
Mencionam nos estatutos e possuem coletivos, informam as ações no site	APP/PR Sinte/SC CPERS/RS	3

Quadro 5. Distribuição de sindicatos da Região Sul filiados a CNTE quanto às políticas sindicais de direitos e reconhecimento das identidades LGBT+

Fonte: Elaboração do autor a partir de dados constantes nos sites e estatutos das entidades, 2022.

4. O alcance das políticas de reconhecimento das identidades LGBT+ na CNTE

Os estudos que venho realizando nos últimos anos sobre a incorporação da pauta de direitos e reconhecimento das identidades LGBT+ no campo do sindicalismo em educação me levaram a definir cinco estágios para a implementação da pauta até que ela seja plenamente incorporada às políticas dessas organizações sindicais (Santos, 2020).

Estágios de implementação e consolidação da pauta LGBT+ enquanto política:

- 1º estágio** – o reconhecimento da demanda;
- 2º estágio** – do reconhecimento da demanda para a concretização de ações;
- 3º estágio** – a participação na estrutura organizacional por meio da e formação de coletivos, mas não consta nos documentos legais;
- 4º estágio** – a legitimação da pauta por meio da inserção nos documentos legais – estatutos e regimentos;
- 5º estágio** – a inserção nos documentos legais – estatutos e regimentos; participação na estrutura organizacional por meio da criação de secretarias específicas e formação de coletivos.

Como resultado geral do estudo, tem-se duas entidades das quais não foi possível obter informações, seis que não fazem nenhuma menção a pauta LGBT+, sete que apenas divulgam as publicações da CNTE sobre o tema – 1º estágio, oito que realizam ações embora não mencionem a pauta em seus estatutos e também não possuem coletivos – 2º estágio, quatro que possuem coletivos, mas, não abordam as políticas LGBT+ em seus estatutos – 3º estágio, 14 que a pauta LGBT+ integra os estatutos e que informam as ações que realizam em seus sites, mas, não possuem coletivos – 4º estágio e, por fim, 11 em que a pauta LGBT+ consta em seus estatutos, possuem coletivos e publicam suas ações nos sites – 5º estágio, como pode ser conferido no Quadro 6.

Estg	CNTE – Base	N	NE	CO	SE	S	Qtd	% base
	Sem informação	0	2	0	0	0	2	3,8%
	Não mencionam a pauta LGBT+	1	2	0	1	2	6	11,5%
1	Divulgam as publicações e participam das atividades da CNTE	1	4	0	0	2	7	13,5%
2	Não mencionam no estatuto, não têm coletivos, mas realizam ações	2	3	1	0	2	8	15,4%
3	Não mencionam no estatuto, mas, possuem coletivo	0	2	0	1	1	4	7,7%
4	Mencionam no estatuto e não possuem coletivo	2	8	2	2	0	14	27%
5	Mencionam nos estatutos e possuem coletivos	1	3	2	2	3	11	21,1%
Totais		7	24	5	6	8	52	100%

Quadro 6. Direitos e reconhecimento das identidades LGBT+ nos sindicatos filiados à CNTE – verificação do alcance da política sindical na base

Fonte: Elaboração do autor a partir de dados constantes nos sites e estatutos das entidades, 2022.

Como pode ser observado, as entidades sem informação (2) e as que não abordam a pauta LGBT+ em suas políticas (6) somam 15,3% da base da CNTE, enquanto as políticas de reconhecimento das identidades LGBT+, em maior ou menor grau, estão inseridas em 84,7% (44) da base de sindicatos afiliados.

Considerações finais

A partir da análise empreendida é possível inferir que o compromisso político das entidades com a CNTE possibilita a promoção do reconhecimento da demanda [13,5% apenas divulgam as publicações da CNTE e participam de suas atividades]. No entanto, a realização de ações é o que consolida o debate e cria as condições para a implementação e legitimação da política nos documentos legais do sindicato. Em diferentes estágios, níveis e de maneiras distintas, 71,2% das organizações sindicais realizam algum tipo de ação para a promoção dos direitos LGBT+. É importante ressaltar que a inserção nos estatutos é a garantia do lugar político do debate e afiança trabalhadoras(es) LGBT+ para a cobrança de ações sindicais que visem a defesa do reconhecimento de suas identidades no ambiente de trabalho em igualdade de direitos. Os sindicatos que mencionam

os direitos LGBT+ em seus estatutos [estágios 4 (27%) e 5 (21,1%)] totalizam 48,1% das organizações da base; já a importância dos coletivos reside no fato de que estes são formados maiormente por sujeitos das identidades visando conduzir a pauta e realizar ações, conseqüentemente, consolida a política na entidade. Possuem coletivos LGBT+ 28,8% dos sindicatos examinados. Em que pese os avanços da pauta LGBT+ nas organizações sindicais que compõem a base da CNTE é preciso sublinhar que a efetivação da política sindical se dá pela inserção nos documentos legais, pela participação na estrutura organizacional (secretarias ou departamentos específicos) e formação de coletivos. Nesse sentido, é seguro afirmar que ainda que a pauta LGBT+ esteja inserida em 84,7% das entidades filiadas, a política de reconhecimento das identidades LGBT+ está efetivada em 21,1% dos sindicatos afiliados à CNTE.

Referências

CNTE. **A CNTE – Organização consolidada**. Disponível em: <https://bit.ly/458tge2>. Acesso em: 5 ago. 2022.

CNTE. **BNCC é aprovada pelo Conselho Nacional de Educação**. 2017. Disponível em: <https://bit.ly/3UZVf18>. Acesso em: 27 ago. 2022.

CNTE. **Caderno de Resoluções**. XXVII Congresso Nacional dos Trabalhadores em Educação. Terra, Trabalho, Salário e Educação: desafios para o século XXI. Goiânia: CNTE, 1999.

CNTE. **Caderno de Resoluções**. XXVIII Congresso Nacional dos Trabalhadores em Educação. Construir outro projeto para o Brasil. Blumenau: CNTE, 2002.

CNTE. **Caderno de Resoluções**. XXIX Congresso Nacional dos Trabalhadores em Educação: Educação pública só é prioridade com mais financiamento: já passou da hora. Brasília, 2005.

CNTE. **Caderno de Resoluções**. XXX Congresso Nacional da CNTE. Educação pública: A diferença que promove a igualdade. Brasília: CNTE, 2008.

CNTE. **Caderno de Resoluções**. XXXI Congresso Nacional da CNTE: a visão dos(as) trabalhadores(as) em educação. Brasília: CNTE, 2011.

CNTE. **Caderno de Resoluções**. XXXII Congresso Nacional da CNTE: educação, desenvolvimento e inclusão social. Brasília: CNTE, 2014.

CNTE. **Caderno de Resoluções**. XXXIII Congresso Nacional da CNTE: Paulo Freire: educação pública, democracia e resistência. Brasília, 2017.

CNTE. **Caderno de Resoluções**. XXXIV Congresso Nacional da CNTE: Centenário Paulo Freire: “Educação transforma pessoas. Pessoas transformam o mundo”. Brasília, 2022.

CNTE. Educação e diversidade; lutas e bandeiras da CNTE. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 13, p. 529-534, 2013. Disponível em: <https://bit.ly/47k0d76>. Acesso em: 14 ago. 2022.

CNTE. Gênero e diversidade sexual na escola; a CNTE apoia os movimentos sociais. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 16, p. 187-194, 2015. Disponível em: <https://bit.ly/3vOAKiu>. Acesso em: 14 ago. 2022.

CNTE. **Marcha contra homofobia reúne manifestantes de todo o Brasil**. 2010. Disponível em: <https://bit.ly/3UgoLe5>. Acesso em: 25 ago. 2022.

CNTE. **Seminário sobre Direitos LGBT delibera criação de coletivo nacional**. 2009. Disponível em: <https://bit.ly/42hLLvq>. Acesso em: 25 ago. 2022.

FERREIRA JÚNIOR, Amarílio; BITTAR, Marisa. A ditadura militar e a proletarianização dos professores. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 97, p. 1159-1179, 2006.

FERREIRA JÚNIOR, Amarílio. **Sindicalismo e proletarianização: a saga dos professores brasileiros**. 1998. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo.

FERREIRA, Márcia Ondina Vieira *et al.* Abordagem das desigualdades de gênero e diversidade sexual em sindicatos de trabalhadoras/es em educação: o caso da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos RBEP-INEP**, v. 99, p. 404-428, 2018.

FERREIRA, Márcia Ondina Vieira *et al.* Políticas sindicais para gênero e diversidade sexual; entrevista com Juçara Maria Dutra Vieira. **Cadernos de Educação-UFPel** (online), v. 57, p. 3-26, 2017.

SANTOS, Luciano Pereira dos. **Políticas LGBT+ em Sindicatos de Trabalhadoras/es em Educação**. 2020. 240f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas. Disponível em: <https://bit.ly/4bbXcIO>. Acesso em: 2 ago. 2022.

CAPÍTULO 28

PRESERVAÇÃO DO ARQUIVO SINDICAL DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO: APROXIMAÇÕES INICIAIS

Marluce Souza de Andrade
Thays Rosalin de Araujo
Márcia Spadetti Tuão da Costa
Ana Caroline Izaias Gomes
Marcia Montilio Rufino
Leandro Sartori
Fernando Rodrigo dos Santos Silva
Renata Spadetti Tuão

Introdução

A história da educação em Duque de Caxias não se encontra totalmente sistematizada. Até mesmo a história oficial da rede pública de ensino contempla parte dos diversos processos educativos da cidade, que se desdobram em diferentes instituições e espaços de formação. Isso é um grande desafio, que exige pesquisa a longo prazo a fim de compreender os meandros de como a educação da cidade foi sendo constituída tal como se encontra atualmente (Araújo; Costa; Tuão, 2017; Araújo *et al.*, 2017). Para essa busca, diversas instituições têm atuado de forma comprometida no estudo e sistematização da história local. Neste capítulo, destaca-se o trabalho realizado pelo Centro de Pesquisa, Memória e História da Educação da Cidade de Duque de Caxias e Baixada Fluminense (CEPEMHED)¹, pelo Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do Rio de Janeiro, núcleo de Duque de Caxias (Sepe-DC) e pelo projeto de pesquisa

1. O CEPEMHED nasceu da preocupação com o patrimônio histórico da cidade de Duque de Caxias que vinha se perdendo devido à falta de políticas de preservação. A preocupação com a memória foi levada por diretores sindicais à assembleia e foi acolhida pela categoria, virando pauta de reivindicação. Em 2005, deu-se a criação de um centro voltado à pesquisa e conservação de fontes históricas da educação na cidade e, mais tarde, já com o trabalho em andamento e a continuidade da luta por sua institucionalização, foi sancionada a Lei 2.223, de 7 de novembro de 2008 (Araújo; Alves; Tuão, 2016). São eixos de trabalho do CEPEMHED as ações de pesquisa, de arquivo e de formação no campo da memória, a partir da perspectiva dos trabalhadores, identificando, dentre outras coisas, os sujeitos e os projetos político-educacionais em disputa na Baixada Fluminense, problematizando o papel desempenhado pelas instituições educativas e as especificidades das relações estabelecidas entre as políticas nacional e os interesses locais.

“História e Política da Educação” vinculado à Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF/Uerj) na preservação e guarda dos arquivos da educação.

Sob a ótica dos trabalhadores, busca-se trazer à luz sujeitos que nem sempre são considerados pela história oficial e instituições que desempenham papel significativo para a construção do processo educativo. Entre elas destaca-se o Sepe-DC, que ao longo de mais de 40 anos tem militado em prol de melhores condições de trabalho para os profissionais da educação e por uma educação de qualidade para a classe trabalhadora, intervindo nas discussões e tensionamentos na política educacional da cidade através de mobilizações que envolvem não apenas a categoria docente e seus interesses, mas também outros setores da sociedade e movimentos sociais a fim de garantir o direito à educação na Baixada Fluminense (Andrade, 2017).

O Sepe-DC tem se envolvido na construção de um espaço museal em conjunto com a FEBF/Uerj e com o CEPEMHed².

Dada a sua origem, função e entendimento da importância do movimento sindical para a história da educação, neste capítulo ressaltamos a relevância da preservação dos materiais produzidos e acumulados que retratam a democratização da educação pública no estado e nos municípios, assim como a luta pela garantia de políticas públicas de educação, condições de trabalho aos profissionais da área e melhoria das escolas.

Este texto está organizado em duas seções. A primeira seção apresenta, de maneira breve, os elementos históricos que culminaram com o surgimento do núcleo Sepe-DC; na segunda seção, apresentaremos os desafios do trabalho de formação, pesquisa e organização do acervo a partir da parceria que tem se estabelecido entre o CEPEMHed, Sepe-DC e o projeto História e Política da Educação, vinculado à Uerj.

1. O Sepe-DC e as lutas sindicais em defesa da educação pública

O período da ditadura civil-militar foi marcado por diversas ações persecutórias e repressivas àquelas pessoas que foram consideradas subversivas ou que interpuseram situações de contestação da ordem vigente de desenvolvimento do capitalismo dependente brasileiro. Nesse sentido, muitas ações de mobilização de categorias profissionais estiveram contingenciadas pelo medo das medidas de

2. O projeto *Núcleo de Memória das Instituições Educativas* coordenado pelo CEPEMHed se propõe a incentivar e assessorar as instituições na pesquisa sobre sua história e no recolhimento de documentos, impressos e iconográficos, com vistas à organização do seu próprio espaço museal. Para tanto, realiza-se uma série de ações como grupos de estudos, colóquios, oficinas de memória e de tratamento preventivo e organização de acervo com a perspectiva de educação patrimonial para discutir a temática.

repressão, legitimadas na legislação vigente da época, que, dentre outras coisas, cerceou a possibilidade de escolha de lideranças do movimento sindical ou mesmo limitou a possibilidade de deflagração de greves dos profissionais.

Em fins da década de 1970, houve acirramento da crise de acumulação do capital e de desenvolvimento nacional, colocando em andamento medidas de arrocho salarial que causaram impactos na vida dos trabalhadores brasileiros. A deflagração de movimentos grevistas põe em evidência a pauta econômica e as debilidades políticas da sociedade brasileira. Inicia-se uma intensa reorganização da sociedade civil em torno de pautas de contestação ao regime ditatorial no que se refere a diferentes aspectos da existência – desde pautas vinculadas aos interesses econômicos ou mesmo pautas de retomada do direito ao sufrágio nos marcos da democracia burguesa.

O processo de reabertura política não foi marcado por uma revolução social que modificasse os modos de produção da existência e que lograsse a superação do capitalismo dependente. Longe disso, configurou-se como uma estratégia pactuada entre setores dominantes da sociedade que conduzissem a retomada democrática de forma “lenta, gradual e segura”, de maneira a permanecer os benefícios das classes dominantes, ainda que com a aparência de participação no âmbito das esferas de decisão formal política (Fernandes, 1989; 2011).

Em meio ao processo de reabertura, diversas entidades da sociedade civil passaram a se mobilizar, congregando interesses de setores específicos da sociedade. No que se refere ao campo da educação, Saviani (2013) afirma que a organização dos educadores na década de 1980 contemplava dois vetores específicos de mobilização, a saber: 1. caracterizado pelo significado social e político da educação, pensando o sentido do que seria uma escola pública de qualidade; 2. marcado pela preocupação com o aspecto econômico-corporativo da categoria, debatendo a precarização do trabalho pedagógico dos educadores.

Nesse sentido, Minto (2013) afirma que foram inúmeras as ideias debatidas do ponto de vista teórico, pedagógico e político, referindo-se: a garantia de condições objetivas para o funcionamento da educação e valorização dos profissionais; ao debate sobre descentralização administrativa e pedagógica; a implementação do princípio de gestão participativa na educação; eleições diretas (com voto secreto) para dirigentes de instituições de ensino; a constituição de comissões municipais e estaduais de educação autônomas e amplamente compostas para acompanhamento e atuação nas políticas educativas; a supressão do Conselho Federal de Educação, de cunho marcadamente privatista; a instituição de colegiados escolares, eleitos pela comunidade, com o intuito de frear arbitrariedades perpetradas pela administração do sistema e da escola; a constituição de um efetivo Sistema Nacional da Educação; a concepção de educação pública, laica, gratuita e estabelecida como um direito público sub-

jetivo; e outros temas característicos da área que foram debatidos em fóruns, congressos, entidades sindicais, nas universidades etc.

Com o nome de Centro de Professores do Rio de Janeiro, o sindicato nasceu da união de conjunto de entidades coletivas: a Sociedade Estadual dos Professores (SEP), a União dos Professores do Rio de Janeiro (Uperj), a Associação de Professores do Estado do Rio de Janeiro (Aperj). Em 1987, em decisão congressual, incorpora ao quadro de filiados, os demais profissionais da educação, passando assim, a se chamar Centro Estadual dos Profissionais da Educação. Esse processo de fusão com outras entidades, também ocorre no núcleo Duque de Caxias, o qual apresenta histórico de lutas desde 1979 e, posteriormente, se unifica à Associação dos Profissionais da Educação da Prefeitura Municipal de Duque de Caxias (APPMDC), incluindo seus membros em seu quadro de representados.

Só após promulgação da Constituição brasileira, quando se torna permitido aos funcionários públicos a filiação sindical, o Cepe passa a ser Sepe tanto em sua sede, no Rio de Janeiro, quanto nos demais núcleos a ele vinculados. Ao longo de sua história, o Sepe produziu e acumulou de forma assistemática uma série de documentos que compõem o seu arquivo histórico e que evidenciam que sua atuação política e corporativa-econômica expressa um compromisso com o direito à educação em instituições educativas públicas. Seus documentos tratam de pautas de reivindicação, boletins sindicais, jornais, atas de eleição, material informativo e de formação, fotografias, cartazes, entre tantos outros itens que podem contribuir para contar a sua própria história, a história da luta pelas políticas da educação na cidade e a história das instituições educativas. Neles, se registram pautas como a luta pelo piso salarial do magistério, o plano de carreira e a eleição para direção nas escolas.

Esse arquivo demonstra que, ao longo de sua trajetória, o Sepe-DC se constituiu uma instituição educativa para os profissionais da educação, contribuindo para sua formação política e intervindo nas políticas educacionais implementadas, mediante suas reivindicações em prol de uma educação de mais qualidade para os filhos da classe trabalhadora. Assim, é fundamental olhar para esse arquivo, compreender sua importância e dar-lhe o tratamento adequado para que as informações nele contidas possam auxiliar na produção de conhecimento sobre a educação a partir da organização dos trabalhadores.

2. O trabalho de sistematização do arquivo Sepe: possibilidades de formação e pesquisa em história da educação

Ao notar o contexto de surgimento do Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do Rio de Janeiro, em especial, do núcleo de Duque de Caxias, pode-se perceber a riqueza de debates que se colocavam em torno

do estabelecimento das concepções sobre a educação pública e as condições de trabalho dos educadores nas escolas. Logo, nota-se o potencial de que o Sepe-DC seja percebido como um sujeito coletivo e controverso para pensar as instituições educativas locais. O resgate e conservação do seu arquivo viabiliza inúmeras possibilidades de aprofundamento das pesquisas em história da educação local e de preservação da memória dos sujeitos que construíram a educação em Duque de Caxias. Nesse sentido, o CEPEMHed, Sepe-DC e a FEBF/Uerj têm atuado em parceria interinstitucional no sentido de desenvolver ações de arquivo, de formação e de pesquisa a partir dos documentos gerados historicamente na ação política e pedagógica sindical.

O trabalho desenvolvido com os bolsistas da FEBF/Uerj tem se concentrado em diferentes frentes de ação: ações de pesquisa, arrolamento da bibliografia sobre o tema em sites de busca científica, organização de inventário e na formação em conservação preventiva de documentos. O trabalho tem proporcionado a identificação do arquivo da educação e a produção de fichas de arrolamento como instrumento de organização inicial. O Quadro 1 apresenta alguns itens identificados pelos estudantes no trabalho de pesquisa e tratamento do acervo.

Temas	Documentos ³
Trabalho Docente	<ul style="list-style-type: none"> - Informativo com pontos da pauta de negociação entre os profissionais da educação e a prefeitura municipal. <ul style="list-style-type: none"> - Boletim da rede municipal. - Calendário de pagamento da rede estadual. - Tabela de salários rede municipal. - Programação do encontro de aposentados. - Currículo do curso preparatório para o concurso público oferecido pelo Sepe. <ul style="list-style-type: none"> - Textos divulgados no seminário: Mulheres e Trabalho. - Debates sobre o direito à creche. - Fichas de filiação à entidade.
Políticas Públicas	<ul style="list-style-type: none"> - Deliberações do Conselho Municipal. - Deliberações sobre a Conferência de Educação do Sepe. <ul style="list-style-type: none"> - Debates sobre a eleição direta para diretores. - Propostas para a educação de candidatos à prefeitura. - Programação da Conferência do Meio Ambiente. - Apostila sobre os recursos do Fundeb. - Cartaz de divulgação da formação com o professor Gaudêncio Frigotto sobre reformas educacionais. - Cartaz de divulgação da aula inaugural com o professor Roberto Leher. - Deliberações do Conselho do Direito das Mulheres.

3. Os documentos possuem diferentes anos de produção.

Temas	Documentos ³
História da Educação	<ul style="list-style-type: none"> - Listagem das escolas estaduais e municipais. - Dossiê sobre a realidade das escolas da rede municipal. - Fichas de escolas que foram municipalizadas. - Censo Escolar: pesquisa nas escolas municipais. - Organização dos profissionais da educação em torno das pautas econômico-corporativas e pedagógicas. - Dossiê Faetec.
Currículo Escolar	<ul style="list-style-type: none"> - Texto sobre a escola e as relações de gênero. - Cartaz convite para debate sobre avaliação. - Ficha de inscrição para o Primeiro Encontro de Animadores Culturais. - Prospecto do lançamento do livro <i>Dos Barões ao extermínio</i>, escrito pelo professor José Claudio Souza. - Debates sobre o Projeto Sociedade, Violência e Segurança. - Programação do encontro “O Fazer do Contador de História”. - Boletim informativo sobre o Encontro de Saúde com a Fiocruz. - Debates sobre a reestruturação curricular da rede estadual e municipal. - Programa de Aceleração da Aprendizagem. - Pauta do grupo de estudos sobre currículo da escola estadual.
Comunicação docente via sindicato	<ul style="list-style-type: none"> - Folder informativo. - Cartazes sobre as atividades de formação. - Cartazes sobre as atividades de organização dos docentes. - Clipping com notícias veiculadas em jornais sobre a Educação. - Boletim informativo referente à ação judicial do abono Nova Escola. - Jornal da Regional IV. - Jornal do Sepe. - Jornal Rede Estadual. - Revista do Sepe.

Quadro 1. Documentos identificados na fase inicial de arrolamento e possíveis temas de pesquisa a serem abordados

Fonte: Produzido pelos autores a partir do arrolamento de acervo do Sepe-DC.

Os documentos listados no Quadro 1 referentes ao tema Trabalho Docente reúnem informações sobre a relação entre o Estado e os trabalhadores da educação. Os informativos, boletins, calendários de pagamento e tabelas de cargos e salários apresentam informações sobre as condições de trabalho na cidade de Duque de Caxias e no estado do Rio de Janeiro, a partir da perspectiva dos profissionais da educação. Indicam as condições, por vezes, precárias em que os profissionais da educação se encontram submetidos.

Os textos referentes ao direito à creche e às condições de trabalho das mulheres indicam a preocupação do sindicato em proporcionar uma formação voltada para a relação das mulheres com o mundo do trabalho. Assim como, a oferta do curso preparatório para o concurso público e a programação do encontro de aposentados demonstram o trabalho do sindicato com os profissionais que pretendem ingressar na rede pública de educação da cidade e com aqueles que não fazem mais parte do quadro de profissionais ativos. As fichas de filiação (Figura 1) indicam o formato organizativo no qual os profissionais da educação procuram estabelecer as discussões acerca das condições de trabalho no município. Encontram-se em tratamento e reorganização pelos estudantes da FEBF/Uerj.

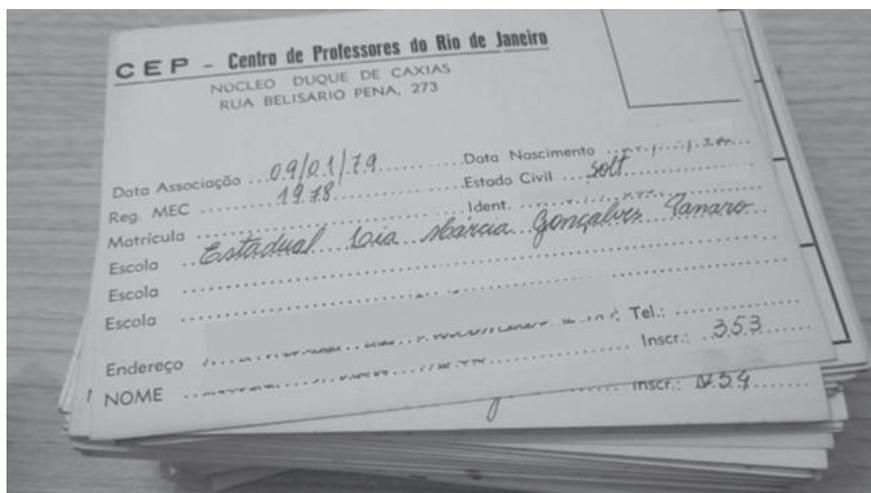


Figura 1. Sem data. Ficha de Filiação do CEP com tarja. Número 353

Fonte: Acervo reconicionado pelo CEPEMHed junto a FEBF/Uerj.

Os documentos listados no Quadro 1 sobre políticas públicas demonstram a preocupação do Sepe na conquista de direitos junto ao Estado. Pode-se identificar a participação em conselhos e conferências através das deliberações e dos documentos que indicam a programação dessas atividades. Identifica-se como eixo dessas ações o direito à educação e à participação dos trabalhadores na direção desse processo. Isso também fica evidente nos debates sobre eleição para diretores – pauta de reivindicação do Sepe desde a sua criação. Há também indícios de que houve formações com professores das universidades públicas acerca das reformas educacionais e seus impactos na escolarização, além de estudos sobre as políticas de fundos para a educação.

No campo da História da Educação, especificamente na abordagem sobre a história das instituições educativas, apontam-se as produções que denun-

ciam as condições das escolas municipais e estaduais localizadas no município; o processo de transferência de responsabilidades com a educação entre os governos do estado e do município e elementos importantes para a identificação do cotidiano das instituições educativas. Cabe considerar que a separação por temáticas não exclui o uso das fontes em outra área de pesquisa. Para a História da Educação, os documentos categorizados no Quadro 1 sob outras temáticas são igualmente relevantes para a identificação de como os processos em torno da educação se organizavam em cada conjuntura.

Encontraram-se documentos que indicam as relações entre os profissionais da educação e o Estado no que tange à construção curricular. Os cartazes indicam as discussões sobre as políticas de reestruturação curricular, de avaliação e de aceleração de aprendizagem. Foi possível perceber o envolvimento do sindicato com projetos sobre as relações de gênero no currículo, a violência no território, a literatura infantil e a saúde por meio de documentos como cartazes, produções científicas, fichas de inscrição, prospectos de livros a serem lançados, programação de encontros de estudos, boletins informativos e documentos de políticas públicas.

Voltados para a comunicação com os profissionais da educação, foram encontradas publicações em folders, cartazes, boletins, jornais e revistas. Identificam-se questões sobre trabalho docente, gênero, raça, políticas públicas, currículo e direitos. A Figura 2 apresenta o jornal produzido pelo Sepe-DC, no ano de 2001. A notícia de capa procura problematizar as contradições entre os discursos políticos e as ações que são implementadas nas instituições educativas.



Figura 2. 2001. *Jornal do Sepe-DC*. Número 03

Fonte: Acervo arrolado pelo CEPEMHED junto à FEBF/Uerj.

O estado de conservação desses documentos pode ser considerado regular, sobretudo pela identificação de materiais como clipes, grampos, barbantes e elásticos que comprometem o tempo de vida útil do papel. Com o arrolamento, tem sido realizado a higienização desses documentos a partir da retirada dos materiais que interferem diretamente na sua preservação.

Com isso, pode-se notar que o arquivo que conta com mais de duzentas pastas de catalogação de documentos se apresenta como espaço relevante de preservação de fontes históricas; de formação sobre os próprios procedimentos de constituição do espaço museal e, ao mesmo tempo, de formação sobre os aspectos históricos que permearam as ações políticas e pedagógicas do sindicato ao longo de mais de quarenta anos de história. E, por fim, como um lugar de oportunidades para realizar pesquisas que aprofundem diversos aspectos e temas presentes nesse acervo histórico.

Considerações finais

Este texto trouxe como mote principal o trabalho de constituição do espaço museal do Sepe-DC, realizado por meio de parceria com o CEPEMHED e com projeto de pesquisa da FEBF/Uerj. Considera-se o Sepe como instituição que desempenha atividades político-pedagógicas na área da educação, seja através da formação dos profissionais filiados ou mesmo através da mobilização militante em prol de melhoria das condições de educação na cidade. Desse modo, ao longo de mais de quarenta anos de existência, esta instituição tem produzido indícios materiais de sua atuação que começaram a ser higienizados, catalogados e organizados por meio dessa parceria.

A preservação dos documentos produzidos pelo Sepe-DC viabiliza a preservação dos itens que constituem a memória da instituição e são os indícios materiais com a potencialidade de serem convertidos em fontes de pesquisa acadêmica por diversos sujeitos individuais e coletivos que estejam, eventualmente, estudando o passado da cidade de forma sistemática.

É relevante salientar que a preservação dos documentos produzidos pela atuação do Sepe-DC pode ser significativa para a elaboração da história a partir de perspectivas que dialoguem com os dilemas vivenciados pelos trabalhadores da educação, estudantes, pais e comunidades escolares, de modo que se possa contrapor as versões contadas sobre a história. As “plaquinhas” de inauguração das obras das escolas fixadas por representantes dos governos, por exemplo, nem sempre explicitam o papel da participação das associações de moradores e outros movimentos da sociedade civil que lutaram pela consolidação do direito à educação na cidade de Duque de Caxias. A preservação dos

documentos históricos produzidos pelo Sepe-DC, nesse sentido, viabiliza a ampliação das possibilidades de compreender a história da educação caxiense, explicitando os debates e lutas de classes presentes no setor educacional.

Demonstramos no texto que a criação do sindicato se insere na conjuntura da redemocratização brasileira, profícuo período de debates sobre a educação. Deste modo, o trabalho de conservação preventiva e organização do acervo traz uma contribuição relevante para o campo de estudos em História da Educação e em organização sindical. Neste caso, em particular, o papel do Sepe-DC.

Referências

ANDRADE, Marluce Souza de. **O sindicato como espaço de formação**: trajetória de professores militantes do Sepe/Caxias. 2017. 195f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

ARAÚJO, Cristiane Dias Nunes de; ALVES, Luciana Pires; TUÃO, Renata Spadetti. Escola Regional de Merity: memórias e patrimônio. Uma experiência de Educação Patrimonial em Duque de Caxias. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DO HISTEDBR: 30 ANOS DO HISTEDBR (1986-1996). CONTRIBUIÇÕES PARA A HISTÓRIA E HISTORIOGRAFIA BRASILEIRA, 10., 2016, São Paulo. **Anais [...]** São Paulo: Unicamp, 2016, p. 1-18.

ARAÚJO, Cristiane Dias Nunes de; COSTA, Márcia Spadetti Tuão da; TUÃO, Renata Spadetti. Processos de escolarização em Duque de Caxias: primeiras notas. *In*: JORNADA DO HISTEDBR. PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: 100 ANOS DA REVOLUÇÃO RUSSA, 14., 2017, Foz do Iguaçu. **Anais [...]** Foz do Iguaçu: Unioeste, 2017.

ARAÚJO, Cristiane Dias Nunes *et al.* Notas sobre os processos de escolarização em Duque de Caxias. Seu Legado, nossa Herança. **Revista Pilares da História**, ano 16, n. 16, p. 63-74, 2017.

FERNANDES, Florestan. **A constituição inacabada**: vias históricas e significado político. São Paulo: Estação Liberdade, 1989.

FERNANDES, Florestan. **Brasil: em compasso de espera**: pequenos escritos políticos. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2011.

MINTO, Lalo Watanabe. Educação e lutas sociais no Brasil pós-ditadura: da democratização à ausência de alternativas. **Revista HISTEDBR Online**, Campinas, n. 54, p. 242-262, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2013.

REFLEXÕES SOBRE OS MOVIMENTOS SINDICAIS DOCENTES UNIVERSITÁRIOS DA ARGENTINA, BRASIL, COLÔMBIA E MÉXICO

Luís Roberto Beserra de Paiva
Carlos Bauer

Introdução

A temática deste estudo é o sindicalismo docente universitário na América Latina e as entidades sindicais e associativistas nacionais, ou significativas no caso da inexistência de uma entidade nacional (México). O sindicalismo aqui é percebido como a ação de entidades que efetivamente estão constituídas como sindicatos, mas também associações, que apesar de não se assumirem enquanto organizações sindicais expressam os interesses e reflexões dos docentes universitários (exemplo, Asoprudea em Medellín).

Alguns dos professores colombianos que nos concederam as entrevistas abordaram esse tema sobre a perspectiva da resistência do professor universitário em se reconhecer enquanto trabalhador e às vezes demonstra preferência por ser representado por uma associação e não um sindicato.

As instituições sindicais e universitárias constituem espaços privilegiados para a realização dos nossos estudos, não apenas por comportarem significativa documentação dos processos enfrentados e debatidos por estes trabalhadores, mas por se tratarem de referência sindical e política, ainda quando seus dirigentes possam desenvolver uma prática pouco independente do governo e das administrações universitárias.

De nossa parte, julgamos pertinente pensar a representação da história da educação latino-americana através das vozes dos seus personagens coletivos, dos seus intelectuais orgânicos, tendo também como outras fontes a produção bibliográfica dos estudiosos do tema, estatísticas nacionais e internacionais referentes à educação e ao mundo do trabalho, artigos e reportagens e publicações das próprias entidades (jornais, livros, panfletos, boletins informativos, portais de internet) e demais manifestações da cultura material que estes diuturnamente produzem no afã de combater a ordem política, econômica e social estabelecida.

1. Apontamentos sobre as questões metodológicas

A metodologia seguida neste trabalho está organizada nos procedimentos a seguir: a revisão bibliográfica sobre o tema; coleta de dados e análise documental e de conteúdo (fontes primárias e secundárias); entrevistas semiestruturadas com professores do ensino superior sobre a organização sindical ou associativa de sua categoria; e análise de discurso em uma percepção histórico-social. A coleta e análise de dados não ocorrem em momentos distintos, mas se “retroalimentam constantemente”, ou seja, novos dados podem despertar atenção para aspectos até então desconsiderados que levam a nova coleta de dados.

A coleta e análise de dados não ocorrem em momentos distintos, mas se “retroalimentam constantemente”¹, ou seja, novos dados podem despertar atenção para aspectos até então desconsiderados que levam a nova coleta de dados.

Desta forma buscamos identificar não apenas os traços comuns, mas as singularidades de cada realidade e seus desdobramentos políticos, sindicais e sociais, dando ênfase às análises, formas de luta e reflexões dos sujeitos sociais envolvidos nas atividades sindicais e associativistas universitárias destes países.

Há ainda que destacar-se que a temática, e o objeto de estudo, as entidades sindicais e associativas dos trabalhadores docentes do ensino superior, referem-se a quatro países, a saber: Argentina, Brasil, Colômbia e México. Trata-se, portanto, de um estudo comparativo entre múltiplos objetos que apresentam semelhanças e dessemelhanças, a partir de uma base comum, como o proposto por Marc Bloch:

Estudar paralelamente sociedades vizinhas e contemporâneas, constantemente influenciadas umas pelas outras, sujeitas em seu desenvolvimento, devido a sua proximidade e a sua sincronização, à ação das mesmas grandes causas, e remontando, ao menos parcialmente, a uma origem comum.²

Pensamos que de modo geral, a internacionalização cada vez mais intensa da economia, e os avanços tecnológicos dos meios de comunicação, e a elaboração de políticas a partir de organismos supranacionais, impõe a necessidade de estudos comparativos para se compreender melhor os contextos e processos políticos nacionais. Segundo Bloch, o emprego do método comparativo jus-

1. Triviños, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Editora Atlas, 1987, p. 139.

2. Barros, José D'Assunção. História Comparada: da contribuição de Marc Bloch à constituição de um moderno campo historiográfico. *Revista História Social*, v. 13, p. 7-21, 1928, p. 38. Disponível em: <https://bit.ly/2TdPgOh>. Acesso em: 03 abr 2015.

tifica-se por serem sociedades vizinhas em um mesmo período, e por estarem sujeitas às mesmas “grandes causas”, no nosso caso, políticas/reformas educacionais articuladas com a orientação dos organismos internacionais.

As entrevistas qualitativas com os professores são instrumentos privilegiados na obtenção de dados, informações e percepções e constituem-se no centro do trabalho. São os professores que compõem as categorias e dão vida às organizações sindicais e associativas. Estes indivíduos estão carregados de histórias pessoais e coletivas. Conformam com seus pares o sujeito social que interage com os elementos estruturais e acidentais desses contextos. Expressam não apenas suas singularidades, mas elementos de inserção social (atividade profissional, vínculo institucional, sujeição a um conjunto de normas e procedimentos).

Na organização e fundamentação das entrevistas, trabalhamos principalmente com os conceitos da obra de Triviños (1987), na concepção histórico-estrutural que intenta não apenas descrever o meio (ambiente, contexto) e o fenômeno social estudado, mas que

[...] empregando o método dialético, é capaz de assinalar as causas e conseqüências dos problemas, suas contradições, suas relações, suas qualidades, suas dimensões quantitativas, se existe, e realizar através da ação um processo de transformação da realidade que interessa.³

Esta relação dialética da pesquisa qualitativa de tipo histórico-estrutural pressupõe procedimentos de análise indutivos e dedutivos, que permitam uma triangulação de diversas dimensões ao situar e relacionar o contexto micro e macro, o particular e universal, o qualitativo e o quantitativo, o individual e o coletivo e a interação e interdependência constante destes elementos ao longo do tempo.

Desta forma buscamos identificar não apenas os traços comuns, mas as singularidades de cada realidade e seus desdobramentos políticos, sindicais e sociais, dando ênfase às análises, formas de luta e reflexões dos sujeitos sociais envolvidos nas atividades sindicais e associativistas universitárias destes países analisados.

2. Elementos da gênese do sindicalismo docente universitário

Ao contrário da América Hispânica, onde foram criadas instituições de ensino, denominadas como universidades, muito antes da independência – México (1553), Colômbia (1580), e Argentina (1623)⁴ – no Brasil preva-

3. Triviños, Augusto Nibaldo Silva. *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Editora Atlas, 1987, p. 139.

4. Real e Pontifícia Universidade de México (1553); Universidade Santo Tomas, Colômbia (1580); Universidade Jesuítica de Córdoba, Argentina (1623).

leceram os colégios jesuítas, que se dedicavam à reprodução dos quadros da própria Ordem e à instrução dos filhos da burguesia, com cursos, que mesmo podendo ser considerados como superiores, Filosofia e Teologia, não foram nunca equiparadas aos das instituições da metrópole.

Cunha⁵ caracteriza como uma política de reforçar vínculos de dependência da elite colonial em relação à metrópole. Somente na década de 1920 foram criadas as três primeiras e duradouras universidades estatais no Brasil: a Universidade do Rio de Janeiro (1920); a Universidade de Minas Gerais (1927); a Universidade Tecnológica de Porto Alegre (1928).

Não obstante, o sindicalismo docente universitário é um fenômeno quase coincidente nos quatro países mencionados, surgindo durante a década de 1970, ainda que houvesse anteriormente outras formas de organização. Para o professor argentino Néstor Correa o sindicalismo docente universitário tem base na massificação da educação universitária ocorrida a partir do pós-Segunda Guerra, mas destaca que esta expansão ocorreu com uma mudança do setor social que tradicionalmente compunha o ensino superior:

Com ritmos, situações e heranças diferentes nos distintos países e regiões se produz a partir do segundo pós-guerra um enorme crescimento, uma massificação da educação universitária, em princípio fundamentalmente da pública. Este processo abarca Europa, América Latina e Estados Unidos em distintos graus e a partir da década de 1960 se intensifica com uma amplitude que não se havia dado antes. Esta é a base material sobre a qual se apoia o surgimento do sindicalismo docente, com um caráter global, como assim também da massificação do movimento estudantil [...] outros setores sociais com outras necessidades entram na universidade. Isso tem um impacto nos estudantes, e tem um impacto na realidade social do docente.⁶

Cunha ressalta que o ritmo de industrialização e monopolização da economia, que se impôs a partir dos anos 1950 com o ingresso de capitais estrangeiros, ao mesmo tempo que introduzia novos produtos e formas de organização do trabalho, desestruturou o sistema produtivo nativo e restringiu o desenvolvimento dos pequenos negócios na área industrial. Para os setores

5. Cunha, Luiz Antonio. *A universidade temporã: O ensino superior, da Colônia à Era Vargas*. 3. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2007.

6. Conadu Historica. *Federação Nacional de Docentes, Investigadores e Criadores Universitários*. El sindicalismo docente universitario: Aportes a la Reconstrucción colectiva desde CONADU HISTORICA (1971-2011). Buenos Aires: Ediciones CONADU HISTORICA e CTA (Central de Trabajadores da Argentina), 2011, p. 23-25.

médios, comerciantes e pequenas indústrias, isso forçou recorrerem ao ensino superior para ascender socialmente, seja para ingressar como trabalhador especializado nas novas empresas, estabelecendo-se como profissional liberal ou ainda como quadro técnico do Estado.

Nas palavras de Luiz Antonio Cunha,

no Brasil surgiram mecanismos que tornaram o ensino superior mais acessível para esses setores sociais. Um deles foi a gratuidade que se estabeleceu na prática no setor público, uma vez que as várias taxas e anuidades deixaram de ser atualizadas pela inflação, a partir de 1950, tornando-se praticamente simbólicas com decorrer do tempo e desvalorização da moeda.⁷

Na Argentina, em 1949, Perón havia estabelecido o acesso irrestrito ao ensino superior e criado a Universidade Operária, atualmente denominada de Universidade Tecnológica Nacional (UTN).

O surgimento das entidades sindicais indica um processo de profissionalização da atuação docente, o que significa que um número cada vez maior de indivíduos passou a ter na educação sua principal, ou única, fonte de rendimentos; que resultou no estabelecimento de necessidades específicas de um coletivo (remuneração, progressão na carreira, condições de trabalho), bem como a formação de uma identidade e pertencimento a um agrupamento.

Mesmo na Unam, onde a organização de trabalhadores técnico-administrativos e de docentes é tão antiga quanto o reconhecimento da “autonomia universitária”, de 1929⁸, foi só a partir do início da década de 1970, que a luta pelo reconhecimento da organização sindical ganhou ímpeto. Está associada não só à expansão da cobertura do ensino superior, mas também às mobiliza-

7. Cunha, Luiz Antonio. *A universidade crítica: O ensino superior na república populista*. 3. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2007b, p. 173.

8. Trabalhadores administrativos: União de Empregados da Universidade Nacional Autônoma do México (1929); Sindicato de Empregados e Operários da Unam (1933); Sindicato de Trabalhadores da Unam (1945); Sindicato de Empregados e Operários da Unam (1961); Associação de Trabalhadores Administrativos da Unam (1966); Sindicato de Trabalhadores e Empregados da Unam (1971); Trabalhadores acadêmicos: União de Empregados, Professores e Operários da Unam (1937); Federação de Professores Universitários da Unam (1938); Associação de Professores Universitários do México (1950); Sindicato de Professores da Unam (1964); Sindicato Independente de Professores da Unam (1972); Sindicato de Pessoal Acadêmico da Unam (1974); Associação de Agrupações do Pessoal Acadêmico da Unam (1974). Basurto, Jorge. *Los movimientos sindicales en la UNAM*. México: UNAM/Instituto de Investigaciones Sociales, 1997, p. 275-278.

ções estudantes que resultaram em enfrentamentos com as forças repressivas em 1968 na Praça das Três Culturas (Tlatelolco) e em 1971 nas proximidades da Benemérita Escola Nacional de Maestros, também na Cidade do México.

O epicentro desse processo de organização foi a Unam e deu-se com o Sindicato de Trabalhadores e Empregados da Unam (Steunam) seguido de vários conflitos e uma longa greve (1972/1973). Pouco depois, em 1974, os docentes fundam o Sindicato do Pessoal Acadêmico da Unam (Spaunam).

Em 1977, em um período também marcado por uma difícil greve, os dois sindicatos se unificam dando origem ao Sindicato dos Trabalhadores da Unam (Stunam), um sindicato misto (trabalhadores acadêmicos e administrativos) que se constituiu na principal entidade do movimento sindical universitário mexicano.

Há na Unam ainda a Associação Autônoma de Pessoal Acadêmico da Unam (Aapaunam), fundada também em 1974 e que é responsável pela representação majoritária dos seus acadêmicos, mas com uma postura menos crítica e sem desempenhar em nível nacional o mesmo papel do Stunam. Além da conjuntura autoritária e do descontrole inflacionário, a luta pelo reconhecimento do direito à organização sindical também foi marcada por fatores próprios da categoria e das instituições de ensino superior no México: a) a resistência das autoridades acadêmicas e mesmo de setores mais conservadores de professores de se reconhecerem inseridos em relações trabalhistas; b) a relação da autonomia universitária e as especificidades do movimento sindical mexicano.

Assim como no México, a organização do sindicalismo docente universitário na Argentina também foi antecedida por uma forte comoção social que teve o movimento estudantil como fulcro, o Cordobazo, em 1969. A primeira paralisação ocorreu em março de 1971 na Universidade Nacional do Sul (UNS) no Departamento de Matemática. Foram ajudantes e assistentes que tiveram o apoio de professores⁹. Segundo o professor e militante sindical Carlos Mosquera¹⁰ a organização sindical universitária e o momento social e histórico vivido no contexto argentino estavam ligados:

Neste momento [1971] para a sociedade argentina ser trabalhador era um orgulho. Que o docente universitário começasse a sentir-se um tra-

9. Na Argentina as universidades estão organizadas, em geral por cátedra e um professor coordena o trabalho de outros professores que assumem diversas designações (adjuntos, associados, práticos, ajudante de primeira, ajudante de segunda) responsáveis pelas aulas e aplicação de exames.

10. Todos os professores entrevistados e citados concordaram, formalmente, em terem o seu nome próprio divulgados no presente capítulo.

balhador é o que fez que inicie a gestar-se em movimento a organização nas Exatas do ano de 71. O eixo foi esta ideia que começou a surgir nas maiorias docentes, ademais do que tinham em mente o Cordobazo, o Rosariazo, e todos os levantamentos em distintas províncias do país.¹¹

Ainda em 1971, iniciou-se a organização da Associação de Docentes e Investigadores da Faculdade de Ciências Exatas (ADIFCE) na Universidade de La Plata, que em 1973, impulsionou a criação da Associação de Docentes da Universidade de La Plata (Adulp).

Nos três anos seguintes os docentes universitários criaram várias associações por faculdades e universidades e que se agruparam na Confederação Nacional de Trabalhadores da Educação da República Argentina (CTERA), que congregava professores de todos os segmentos. O fim da ditadura de Onganía (1966-1970) e o retorno de Perón (1973) acelerou o processo de organização sindical. Com o golpe de 1976 as organizações foram desmanteladas, muitos militantes foram afastados, demitidos, presos, torturados, mortos ou desapareceram tragicamente.

A reorganização do sindicalismo docente principia em 1983 acompanhando a redemocratização da sociedade e em outubro de 1984 foi criada a Coordenadora Nacional de Docentes Universitários (Conadu) que em abril do ano seguinte passou à categoria de Confederação.

Na Colômbia, país marcado pela existência de guerrilhas desde a década de 1960 e ação de grupos paramilitares, onde os militantes sindicais e de movimentos sociais transformaram-se em alvos militares, a criação da Associação Sindical dos Professores Universitários (ASPU), também esteve associada aos processos de mobilização estudantil ocorridos no início da década de 1970. Sobre essa associação o professor da Universidade Nacional (Bogotá), Juan de La Cruz Sanchez observa que a “ASPU tem uns 45 anos. É da década de 1970. Antes o que havia eram associações de professores universitários, mas não sindicatos. Eram associações civis, que inclusive tinham de ter registro na câmara de comércio. Eram regidas pela lei de comércio e não de trabalho” (Entrevista concedida aos autores).

O professor colombiano Gonzalo Arango Jimenez, da Universidade Tecnológica de Pereira (UTP), presidente da Federação Nacional de Professores Universitários (Fenalprou) e da seção sindical da ASPU da UTP, reforça em seu depoimento o vínculo entre movimento estudantil e docente:

11. Cunha, Luiz Antonio. *A universidade temporã: O ensino superior, da Colônia à Era Vargas*. 3. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2007, p. 42.

E é nesse período, quando estudei nesta universidade [UTP], que vivi o ascenso do movimento estudantil de 1971. Iniciei meus estudos em 1968 e me graduei em 1974. Na metade desse período participo ativamente como dirigente na universidade no movimento nacional universitário em 1971. Antes, quando eu ingressei na universidade já há toda uma agitação política e, portanto, influência ideológica e política da França, do México.¹²

No Brasil o processo de organização sindical também é um fenômeno da década de 1970. A Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (Andes) foi criada em 1981 e só pode converter-se em sindicato, com suas respectivas seções sindicais, depois da Constituição em 1988.

Nas palavras de Ridenti (1995), desde meados da década de 1970¹³ foram sendo criadas associações por professores universitários, que começaram a estabelecer contatos por meio de encontros paralelos que ocorriam durante as reuniões da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC). Em julho de 1978, na 30ª reunião da SBPC realizada na Universidade de São Paulo (USP), a Associação dos Docentes da Universidade de São Paulo (Adusp) teria fixado um cartaz convocando uma reunião de membros de associações presentes ao evento.

Nas instituições privadas de ensino superior também ocorreu um processo de organização, mas a perseguição das administrações se fez implacável e os militantes foram perseguidos e demitidos, dificultando que este importante segmento acompanhasse no mesmo ritmo a organização dos docentes das universidades públicas, com exceção de algumas poucas instituições confessionais.

A partir do encontro na USP foram realizados três Encontros Nacionais de Associações Docentes (os Enad): 1979, em São Paulo, em 1979; João Pessoa, em 1980; e Campinas, em 1981. Em sequência ao término do III Enad foi realizado de 17 a 20 de fevereiro o Congresso Nacional dos Docentes do Ensino Superior, quando foi fundada a Andes.

Também no caso do Brasil, a organização sindical docente universitária está associada à formação de uma camada de ativistas, oriundos do movimento estudantil da década de 1960. Nas palavras do professor Sadi Dal Rosso,

12. Entrevista concedida aos autores.

13. Há, no entanto, registro de associações de professores universitários anteriores à década de 1970, como afirma Donatoni (2006, p. 6157): “a Associação de Professores da Universidade Federal do Paraná (APUFPR), fundada em 1960, a Associação dos Professores da Universidade Rural do Estado de Minas Gerais (APUREMG), criada em 1963 e que hoje se denomina Associação dos Professores da Universidade Federal de Viçosa (ASPUV), e a Associação dos Professores Universitários de Santa Maria (APUSM), de 1967”, servem como exemplo.

[...] dez anos depois, nos anos [19]70, muitos dos professores eram provenientes desses grupos estudantis, dos anos 67/68, e em termos de pesquisa essa vinculação é muito bonita, e em São Paulo isso é fácil de fazer junto a atuações dos anos da constituição do Andes, e você retornar o que faziam antes nos anos [19]60, muitos eram participantes do movimento estudantil dos anos [19]60¹⁴.

O sindicalismo docente universitário nos países mencionados apresenta como traço comum a organização mais horizontal, uma vez que surgiu da representação nos locais de trabalho. Talvez, por isso, apresente altíssimas taxas de sindicalização se comparadas a outras categorias de seus respectivos países.

Outro elemento foi sua contribuição, para a redemocratização e/ou fortalecimento das instituições democráticas de seus respectivos países. As pautas contidas nos diversos materiais produzidos por estas entidades sindicais estavam associadas a três eixos: luta pela democratização da sociedade; defesa da universidade pública, de qualidade e acesso irrestrito; questões corporativas (salários, planos de carreira, condições de trabalho).

No Brasil, Argentina e Colômbia esse processo de organização sindical resultou na formação de entidades nacionais com seções sindicais nas universidades. No México, a luta pelo reconhecimento sindical foi vitoriosa, mas a criação de uma organização nacional foi frustrada pelas autoridades universitárias e governamentais, prevalecendo sindicatos por instituições.

3. Contrarreforma universitária neoliberal

O documento que melhor traduziu o ensino superior na ótica neoliberal foi “La Enseñanza Superior. Las lecciones derivadas de la experiencia” elaborado pelo Banco Mundial (BM), em 1994 (utilizamos a versão em espanhol de 1995). Caracterizava que o ensino superior vivia uma crise em escala mundial devido ao aumento da procura de vagas. Entre 1974 e 1994 o ensino superior teria sido o segmento educacional com maior aumento¹⁵, superando o crescimento econômico e os recursos orçamentários disponíveis.

Responsabilizava o modelo estatal pela deterioração da qualidade no ensino superior e a não criação de vagas, cursos e instituições necessárias para a formação de mão de obra qualificada e apresenta uma lógica sentada nas premissas do pensamento liberal: um custo maior dos estudantes do setor público

14. Entrevista concedida aos autores.

15. Banco Mundial. *La enseñanza superior: Las lecciones derivadas de la experiencia*. Washington, 1995. Disponível em: <https://bit.ly/3MBFvYq>. Acesso em: 16 maio 2015

em relação ao privado, o “baixo” número de estudantes por professor, o nível de desistências (evasão) e o custo da assistência estudantil.¹⁶

Para o BM seriam investimentos não apenas ineficientes, mas regressivos, pois beneficiariam as camadas sociais com maior poder aquisitivo, mas ao invés de apresentar propostas que apontassem no sentido do acesso irrestrito, o documento propunha transferir para as instituições privadas o ensino superior e a adoção de mecanismos de mercado para as públicas. De direito à educação passava a “serviço”, um novo nicho para a exploração capitalista.

Na visão crítica de Valdemar Sguissardi¹⁷, em *Universidade brasileira no século XXI: desafios do presente*, em 1986, no documento “Financing education in developing countries: an exploration of policy options” o BM já defendera a tese do “maior retorno social e individual dos investimentos em educação básica que o dos investimentos em educação superior”. Os investimentos na educação básica assegurariam redução das desigualdades sociais e elevação de renda dos setores mais vulneráveis da sociedade, portanto, o ensino superior não seria prioritário e inclusive não deveria demandar maiores investimentos.

[...] a realidade fiscal na maioria dos países em desenvolvimento indica que melhoramentos da qualidade e o aumento das matrículas no ensino pós-secundário, podem ser obtidos com pouco ou nenhum aumento do gasto público.¹⁸

Para alcançar estes objetivos o BM estabeleceu quatro eixos:

- Fomentar a maior diferenciação das instituições, incluído o desenvolvimento de instituições privadas;
- Proporcionar incentivos para que as instituições públicas diversifiquem as fontes de financiamento e a estreita vinculação entre o financiamento fiscal e resultados;
- Redefinir a função do governo no ensino superior; adotar políticas que estejam destinadas a outorgar prioridade aos objetivos de qualidade e equidade.

Tais diretrizes gerais coadunavam com o reordenamento do capitalismo mundial, e materializaram-se em cada país conforme a realidade histórica e política, estimulando os traços locais que mais se aproximavam da proposta sugerida.

16. Ibidem.

17. Sguissardi, Valdemar. *Universidade brasileira no século XXI: desafios do presente*. São Paulo: Cortez Editora, 2009, p. 169.

18. Documento do BM, anteriormente citado, datado de 1995, traduzido pelos autores.

Não por acaso, as mudanças propostas pelo BM atentavam contra as bases do Reforma Universitária de Córdoba, ocorrida em 1918 na Argentina. Como destaca Leher:

Não é casual que a ofensiva neoliberal dos anos 1990 objetivou destruir todos os fundamentos dos reformistas: a gratuidade, o governo democrático e o pluralismo político, a autonomia, a liberdade de pensamento e de expressão, garantidas por cátedras paralelas e pelo ingresso por meio de concurso público, o co-governo, o acesso universal, a natureza pública dos processos institucionais¹⁹.

Conceituamos as propostas da reforma universitária neoliberal conduzida pelos diferentes governos latino-americanos, como contrarreforma neoliberal, que significa um retrocesso para as instituições públicas e a comunidade universitária, ao mesmo tempo que reforça a dependência econômica, política e cultural dos países latino-americanos em relação ao domínio das grandes corporações e suas matrizes nos países desenvolvidos.

4. Da resistência e seus protagonistas

Tal como Gentili e Suárez²⁰, percebemos que um elemento comum nas investigações sobre o sindicalismo docente, é a predominância de estudos de caráter nacional. Esse traço seria uma decorrência da dimensão nacional dos conflitos, que incidem sobre a produção acadêmica, não obstante as reformas educacionais serem tributárias das recomendações de organismos internacionais. Consta-se que, enquanto o capital financeiro e seus agentes transitam e se articulam na esfera global, os trabalhadores reagem e resistem na dimensão nacional, na qual as políticas consubstanciam-se em ataques à educação pública e aos direitos dos trabalhadores.

A Colômbia apresenta uma literatura muito escassa sobre o sindicalismo docente universitário. O tema predominante nas Ciências Humanas são os conflitos armados, um fato compreensível quando nos inteiramos que o sindicalismo daquele país corresponde a 0,0002% do total mundial, mas foi

19. Leher, Roberto. *Reforma Universitária de Córdoba, noventa anos*. Um Acontecimento Fundacional para a Universidade Latino-americanista. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2008. Disponível em: <https://bit.ly/4aDB09a>. Acesso em: 23 abr 2024.

20. Gentili, Pablo; Suárez, Daniel. *Conflitos educacionais na América Latina. Reforma educacional e luta democrática: um debate sobre a ação sindical docente na América Latina*. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

responsável por 60% dos casos de assassinatos de sindicalistas ocorridos entre 1986 e 2013.²¹ Neste período, um sindicalista colombiano foi morto a cada três dias e a taxa de sindicalização despencou de 14% para 3,9%.

Valencia e Celis Ospina²², em seus trabalhos, indicam que dos 2.870 sindicalistas colombianos assassinados entre 1977 e 2011, 889 eram professores, militantes de base da Federação Colombiana de Docentes (Fecode) o que corresponde a 31% do total.

O dia 25 de agosto foi instituído como o dia do “Professor caído”. A data é uma forma de denunciar o assassinato dos professores, exigir a apuração dos fatos e a punição dos responsáveis. Faz referência ao assassinato de três professores no dia 25 de agosto de 1987: Luis Felipe Vélez, presidente da Asociación de Institutores de Antioquia (Adida) seção da Fecode, e dois professores universitários: Héctor Abad Gómez, presidente da seção de Antioquia do Comité Permanente pela Defesa dos Direitos Humanos e fundador da Associação de Professores da Universidade de Antioquia (Asoprudea) e Leonardo Betancur, vice-presidente da Associação Médica de Antioquia. Infelizmente, ainda há ainda o dia do “Estudante caído” celebrado em 8 e 9 de junho.

No México, a fragmentação da organização sindical, imposta desde o governo central com base na “autonomia universitária”, também se evidencia como um obstáculo à realização de pesquisas nacionais sobre o sindicalismo docente universitário. O Stunam possui um importante acervo no Centro de Investigações Históricas do Sindicalismo Universitário (CIHSU), mas tem como foco a história sindical dos trabalhadores da Unam.

Brasil e Argentina dispõem de uma literatura mais ampla sobre o tema, com significativa participação das próprias entidades sindicais, mas também restrita aos conflitos nacionais. Em todos estes países os governos promoverem revisões legais ao longo das décadas de 1990 e 2000 para implantar as reformas:

- Colômbia – criação da Lei 30, específica para o ensino superior, em 1992, e tentativa de sua reformulação em 2011, que foi derrotada pela resistência dos estudantes colombianos que organizaram a Mesa Ampla Nacional Estudantil (Mane) em colaboração com o movimento sindical docente;

21. CUT. Central Unitária Dos Trabalhadores. Cartaz. *Documento iconográfico com denúncia sobre mortes, assassinatos e torturas de militantes sindicais*. Acervo do autor. Bogotá, 2015.

22. Valencia, León; Celis Ospina, Juan Carlos. *Sindicalismo asesinado: reveladora investigación sobre la guerra contra los sindicalistas colombianos*. Cota: Random House Mondadori, 2012, p. 31.

- Argentina – reforma constitucional em 1994 e aprovação no ano seguinte da Lei do Ensino Superior (nº 24.521), que também contou com a resistência do movimento estudantil e da Conadu;
- México – reforma constitucional em 1993, que no artigo 3º restringiu a responsabilidade do Estado à educação básica;
- Brasil – a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96) e do Plano Nacional de Educação (PNE), e vários decretos e leis concernentes ao ensino superior sobre os quais o Andes empenhou esforços juntamente com outras entidades sindicais, estudantis e acadêmicas para barrar propostas neoliberais e apresentar um projeto próprio. Na década de 2000 novas leis que abordaremos mais adiante.

Nestes países foram criados organismos e entidades de avaliação das instituições universitárias que sustentam como missão a modernização do ensino superior, mas que através do condicionamento de verbas a resultados, impõem formas de organização e de funcionamento baseadas em modelos empresariais, direcionando a criação de cursos, disciplinas e pesquisas em função das necessidades dos mercados. Como avalia o próprio Banco Mundial em um documento de 1998 com um balanço sobre as reformas universitárias:

À medida que as universidades e os sistemas de ensino superior vão prestando mais atenção a questões como as boas práticas de gestão de pessoal, aos problemas de liquidez, a posição no mercado, a diversificação de produtos e a responsabilidade, seu aspecto será mais ‘privado’, ainda quando sejam de propriedade estatal, recebam considerável apoio fiscal e se declarem abertamente ‘públicos’ em sua missão²³.

O traço mais perverso é o estímulo às formas de trabalho com vínculo precário, com professores sem estabilidade, pela ausência de concursos, que são forçados a trabalhar em várias instituições e passaram a ser conhecidos como “professores táxis”. Nas universidades públicas da Argentina, Colômbia e México, que concentram a maior parte das matrículas do ensino superior, estas formas de contratação precária apresentam-se como majoritárias em relação aos professores de carreira. No Brasil, onde o setor privado abarca a maioria das matrículas (70%), essas formas de contratação são minoritárias nas instituições públicas, mas vêm crescendo.

23. Johnstone, D. Bruce; Aurora, Alka Arora; Experton, William. *Financiamiento y gestión de la enseñanza superior*: Informe sobre los progresos de las reformas en el mundo. Washington: Education. The World Bank, 1998, p. 623.

Os docentes precarizados só podem dedicar-se ao ensino, não dispõem de espaços e tempo para atender ou orientar os alunos, não participa de linhas de pesquisa e extensão, não estão envolvidos na elaboração dos projetos dos departamentos e mesmo da vida acadêmica da instituição. Tampouco podem compor o colégio eleitoral que escolhe a autoridade universitária e, não raro, têm vetado o direito à sindicalização. Chegam, ministram sua aula e se vão.

Essa “flexibilidade” de contratação laboral assume várias formas nestes países e está na base da ampliação do número de matrículas. No México, devido à liberdade que gozam as autoridades universitárias para celebrar acordos e estabelecer formas de contratação, as denominações e condições de trabalho são diversas. Na Unam há os chamados professores de “asignatura”, contratados por semestre letivo para uma disciplina.

Nesta instituição apenas 28,5% dos docentes possuem tempo completo enquanto que os professores por disciplina ou horas são 71,5%. Na folha de pagamento da desta instituição – 46,6% do orçamento em 2008 – 30% correspondem aos professores de tempo completo e 16,6% aos precarizados.²⁴

Em 2014, dos 16.522 docentes da Universidade de Guadalajara (UdeG), a segunda maior universidade do México, 9.298 eram professores de asignatura (56,3%) e destes, apenas 1%, (97 docentes) tinham contratos definitivos.²⁵ Há ainda professores por honorários, como na Universidade Autônoma de Querétaro (UAQ), relatada pelo professor José Luís, membro do Sindicato Único do Pessoal Acadêmico da Universidade Autônoma de Querétaro (SUPAUAQ):

Os diretores de faculdade tiveram de recorrer aos professores por honorários para que a universidade pudesse crescer. De outra forma teríamos um número muito limitado de professores de tempo completo. Não seria o suficiente para cobrir a demanda. [...] Temos 1.600 professores afiliados ao SUPAUAQ. Aqueles que têm tempo livre e completo são afiliados ao sindicato, mas outros 1.500 são contratados por honorários. São professores que não podemos incorporar, ou que terão de esperar muitos anos até poderem se tornar professores de tempo livre e depois de tempo completo. (Entrevista concedida aos autores)

24. Lechuga, María Teresa; Ramos, Arturo. *Magister Changarrization: los nuevos sujetos académicos y el trabajo precario en la educación superior*. 2. ed. México: Stunam/Red Tap/Cultura, Trabajo y Democracia/GIIS, 2012, p. 73.

25. Shela. Sociedade de História da Educação da América Latina. *Lucha por la democracia y formación profesional crítica: El colectivo de reflexión universitaria en la Universidad de Guadalajara*. Memoria del X Congreso Internacional de la Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana. Puerto Vallarta, 2014, p. 141.

Na Colômbia estes professores com contratos precários são denominados de “catedráticos”. O Ministério da Educação Nacional (MEN) da Colômbia informa que em 2012 havia 111.124 professores no sistema de ensino superior – em instituições públicas e privadas – dos quais 33.084 eram de tempo completo, 12.767 de meio período e 65.273 que trabalhavam por hora (catedráticos). Quanto à formação dos professores, 5,2% eram doutores, 22,3% mestres, 32% especialistas e 40,5% graduados.²⁶ No entanto, devemos salientar que ser professor de “tempo completo” na Colômbia não é sinônimo de contrato efetivo ou estabilidade.

Na Argentina, berço da emblemática Reforma Universitária de Córdoba (1918), havia em 2014, nas 49 universidades nacionais, aproximadamente 100.000 docentes sem estabilidade (mais de 70% do total) e ainda 30.000 que lecionavam e que não recebiam salários, denominados como “ad honorem”.²⁷ Os “ad honorem” podem trabalhar durante vários anos até acumularem um “antecedente” que os habilitem a disputar alguma das vagas remuneradas, mas sem estabilidade.

Nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) do Brasil a figura do professor substituto é minoritária, mas em 2011 o governo Dilma Rousseff editou a Medida Provisória nº 525, depois transformada na Lei 12.425 em 17 de junho de 2011, que amplia a possibilidade de contratação desse professor substituto para suprir a expansão desses estabelecimentos de ensino, estabelecendo um limite de vinte por cento do quadro de efetivos. Essa lei, ainda que tenha inicialmente um limite estabelecido, aponta para o processo de precarização como dos países citados mais acima, mas em várias universidades estaduais é mais comum que nas federais.

Tais formas de contratação precária eram anteriores à contrarreforma universitária, porém foram estimuladas para reduzir o custo da manutenção das instituições e também fragmentar a união e resistência dos docentes. A vulnerabilidade do professor advém da ausência de estabilidade. A manutenção do emprego está sujeita a relações de confiança com as autoridades universitárias e maior dependência da indicação dos “chefes políticos”, estabelecendo uma relação de “clientelismo”.

Outro traço comum foi a pressão para que as instituições universitárias ampliassem o autofinanciamento com a adoção de medidas como a cobrança de mensalidades na graduação e pós-graduação, venda de serviços, de consultorias, projetos, pesquisas, oferecimento de cursos pagos, estabelecimento de

26. Becerra, Ligia Alba Melo *et al.* *La Educación Superior en Colombia: Situación Actual y Análisis de Eficiencia*. Bogotá: Banco de la Colombia, 2014, p. 20. (Borradores de economía, n. 808).

27. Baigorria, Cláudia. Docentes universitarios arrancan el ciclo con una semana de paros. *Central de trabajadores de la Argentina*, Buenos Aires, ano X, n. 108, 2015, p. 7.

acordos com empresas, cessão de equipamentos, laboratórios e profissionais, criação de fundações, captação de doações de ex-alunos, ampliação do número de alunos por professor, congelamento de investimento em infraestrutura etc.

Em 1999 na Unam, os estudantes promoveram uma greve vitoriosa, que se estendeu por um ano, contra a transformação das taxas simbólicas em mensalidades efetivas. Os docentes apoiaram o movimento. Na Colômbia o mesmo ocorreu em 2011 com a derrota do governo de Juan Manuel Santos. Em 2002 os estudantes da USP protagonizaram uma greve pela contratação de 259 professores. Aulas de Geografia ou História da África eram ministradas em anfiteatros. Depois de 106 dias de movimento, conquistaram a contratação de 92 docentes.

Na Colômbia e no México, o contingenciamento orçamentário impediu a construção de novas universidades e resultou no aumento do número de estudantes por instituição, como nos relata a professora Sara Fernández, da Universidade de Antioquia (UdeA), e ex-presidenta da Associação dos Professores da Universidade de Antioquia (Asoprudea) em Medellín:

Nós temos uma planta docente (estrutura e número de cargos) congelada desde 1996. Não se abriram novos cargos. Substituem-se os que vagam, mas não há abertura de novos cargos, desde 1996. Agora eu te digo. Em 1993 eram 18.000 estudantes. Hoje são 40.000. São 35.000 na graduação e 5.000 na pós-graduação. Em 1993 tínhamos um ou dois programas de pós-graduação. Um em Rio Negro e outro em... Bogotá. E agora temos quatorze pontos regionais. Quatorze sedes da UdeA espalhadas pelo país.²⁸

Fernández acrescenta que em 2015, entre 40% e 45% do orçamento da universidade era gerado pela da própria instituição. Conforme Valdemar Sguissardi²⁹, também, o Brasil vivenciou situação semelhante no período 1994-2002:

[...] o ensino superior público federal teve uma expansão de 37% nas matrículas e uma redução de 5% no seu corpo docente e de 21% no seu quadro de funcionários, além do quase congelamento salarial de docentes e funcionários técnico-administrativos.

A partir do governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003), foram criadas dezenas de instituições e centenas de campus, e promoveu-se a interiorização, mas os recursos destinados à iniciativa privada via o Programa Universidade

28. Entrevista concedida aos autores.

29. Sguissardi, Valdemar. Reforma universitária no Brasil – 1995-2006: precária trajetória e incerto futuro. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 27, n. 96, 2006, p. 31.

para Todos (Prouni), e o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), representaram a transferência de bilhões de reais para a iniciativa privada; ainda que tenham permitido que os jovens trabalhadores tivessem acesso ao ensino superior, constituindo a primeira geração em suas famílias vivenciarem essa importante experiência educacional. A previsão de recursos para o Fies, em 2016, foi de mais de dezoito bilhões de reais, ou 18% do orçamento do Ministério da Educação (MEC). A expansão das instituições públicas foi insuficiente para alterar a distribuição do número de matrículas entre o setor público e privado.

Na Argentina, onde o acesso ao ensino superior é irrestrito desde 1949 – medida anulada apenas durante a ditadura militar que vigorou de 1976 a 1983 – houve criação de novas instituições universitárias mesmo durante o governo Menem, mas um crescimento significativo, bem como a interiorização das instituições e aumento da participação do ensino superior no Produto Interno Bruto (PIB), só ocorreu a partir da queda do governo da Aliança, em 2001 e da chegada dos Kirchner no poder, em 2003, que logo em 2005 enfrentaram a maior greve dos professores universitários desde 1987.

Na paralisação de 2005 os professores lograram a incorporação de todas as gratificações ao salário base. Recentemente, no ano de 2015, os docentes universitários conquistaram o Contrato Coletivo de Trabalho (CCT). Tratava-se da única grande categoria estatal a não ter essa garantia legal. Um dos pontos estabelece que os docentes possam cursar a pós-graduação gratuitamente, o que resultará na ampliação do número de projetos de pesquisa e na maior qualificação do corpo docente das instituições públicas, porém, muitos professores desconfiam das intenções do governo em cumprir as cláusulas.

Considerações finais

Diante das limitações de espaço não é possível abarcar a diversidade de “frentes” que o sindicalismo docente universitário desses países se ocupa na contemporaneidade, como o atendimento das demandas individuais de professores (orientações sobre processos, carreira, denúncias, serviços assistenciais) ou grandes temas como as privatizações, as terceirizações; a educação à distância; a apropriação do tempo livre dos professores (trabalho invisível); a reforma trabalhista e previdenciária que atingiu duramente os trabalhadores destes países; a instituição de mecanismos de avaliação que individualizam as possibilidades de ganhos salariais; o produtivismo acadêmico; as formas de mobilização (greves, passeatas, aulas públicas); a dificuldade em lidar com as autoridades universitárias; a luta pela participação da comunidade univer-

sitária nos organismos deliberativos; as publicações sindicais que divulgam pesquisas e questões ligadas à educação ou ao mundo do trabalho.

Destacamos nestes escritos alguns elementos ligados à gênese e aspectos da contrarreforma que atentaram contra as instituições e a comunidade universitária, mas apesar desse quadro, é necessário destacar o importante papel desempenhado pelas entidades sindicais e o movimento estudantil, e não haveria um texto melhor que do próprio BM reconhecendo o caráter “extremamente difícil” da reestruturação neoliberal:

No caso das universidades públicas, o corpo de professores conta com meios adicionais para fazer frente às ameaças de mudança radical e perda de empregos: o conceito da universidade como bastião legítimo e necessário da continuidade e tradição; a tradição de liberdade acadêmica, e o exército de alunos atuais, passados e futuros, a maioria dos quais sabem expressar suas ideias de forma convincente e decidida, são politicamente instáveis e, em geral, tendem a somar-se à causa dos que se opõem aos esforços do governo por modificar radicalmente sua universidade.³⁰

Entrevistas

Entrevista com a professora Sara Fernandez realizada, em 26 de janeiro de 2016, na cidade de Medellín, departamento de Antioquia.

Entrevista com o professor Gonzalo Arango Jimenez, presidente da Fenalpro (Federação Nacional de Professores Universitários) e da ASPU (Associação dos Professores Universitários) na UTP (Universidade Tecnológica de Pereira).

Entrevista com o professor Juan de la Cruz Sanches Ramirez da Universidade Nacional de Colômbia, em 14 de janeiro de 2016.

Entrevista com o professor Sadi Dal Rosso, realizada no dia 18 de abril de 2013, às 08h00 minutos, no encontro do IV Seminário Internacional da Rede de Pesquisadores Sobre Associativismo e Sindicalismo dos Trabalhadores em Educação (Rede Aste), na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Entrevista concedida em 3 de fevereiro de 2016 no campus da UTP. Entrevista com o professor José Luís, membro do SUPAUAQ (Sindicato Unico del Personal Académico de la Universidad Autónoma de Querétaro), realizada em 4 de novembro de 2016.

30. Johnstone, D. Bruce; Arora, Alka; Experton, William. *Financiamiento y gestión de la enseñanza superior*: Informe sobre los progresos de las reformas en el mundo. Washington: Education. The World Bank, 1998.

Referências

- BAIGORRIA, Cláudia. Docentes universitarios arrancan el ciclo con una semana de paros. **Central de trabajadores de la Argentina**, Buenos Aires, ano X, n. 108, 2015.
- BANCO MUNDIAL. **La enseñanza superior**: Las lecciones derivadas de la experiência. Washington, 1995. Disponível em: <https://bit.ly/3MBFvYq>. Acesso em: 20 dez 2015.
- BARROS, José D'Assunção. História Comparada: da contribuição de Marc Bloch à constituição de um moderno campo historiográfico. **Revista História Social**, v. 13, p. 7-21, 1928.
- BASURTO, Jorge. **Los movimientos sindicales en la UNAM**. México: Instituto de Investigaciones Sociales, Universidade Nacional Autónoma de México, 1997.
- BECERRA, Ligia Alba Melo *et al.* **La Educación Superior en Colombia**: Situación Actual y Análises de Eficiencia. Bogotá: Banco de la Colombia, 2014. (Borradores de economía, n. 808).
- CONADU HISTORICA. **Federação Nacional de Docentes, Investigadores e Criadores Universitários**. El sindicalismo docente universitario: Aportes a la Reconstrucción colectiva desde CONADU HISTORICA (1971-2011). Buenos Aires: Ediciones CONADU HISTORICA e CTA (Central de Trabajadores da Argentina), 2011, p. 23-25.
- CUNHA, Luiz Antonio. **A universidade temporã**: O ensino superior, da Colônia à Era Vargas. 3. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2007.
- CUNHA, Luiz Antonio. **A universidade crítica**: O ensino superior na república populista. 3. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007b.
- CUT. Central Unitária dos Trabalhadores. Cartaz. **Documento iconográfico com denúncia sobre mortes, assassinatos e torturas de militantes sindicais**. Acervo do autor. Bogotá, 2015.
- DANATONI, Alaíde Rita. Trajetória do ANDES: Velho/Novo espaço da educação não formal. *In*: CONGRESSO LUSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6., 2006, Uberlândia. **Anais** [...] Uberlândia, 2006.
- GENTILI, Pablo; SUÁREZ, Daniel. **Conflitos educacionais na América Latina. Reforma educacional e luta democrática**: um debate sobre a ação sindical docente na América Latina. São Paulo: Cortez Editora, 2004.
- JOHNSTONE, D. Bruce; ARORA, Alka; EXPERTON, William. **Financiamiento y gestión de la enseñanza superior**: Informe sobre los progresos de las reformas en el mundo. Washington: Education. The World Bank, 1998.

LECHUGA, María Teresa; RAMOS, Arturo. **Magister Changarrization**: los nuevos sujetos académicos y el trabajo precario em la educación superior. 2. ed. México: STUNAM/Red Tap/Cultura, Trabajo y Democracia/GIIS, 2012.

LEHER, Roberto. **Reforma Universitária de Córdoba, noventa anos**. Um Acontecimento Fundacional para a Universidade Latino-americanista. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2008.

RIDENTI, Marcelo. **Professores e ativistas da esfera**. São Paulo: Cortez, 1995.

SGUISSARDI, Valdemar. Reforma universitária no Brasil – 1995-2006: precária trajetória e incerto futuro. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 96, 2006.

SGUISSARDI, Valdemar. **Universidade brasileira no século XXI**: desafios do presente. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

SHELA. Sociedade de História da Educação da América Latina. Lucha por la democracia y formación profesional crítica: El colectivo de reflexión universitaria en la Universidad de Guadalajara. **Memoria del X Congreso Internacional de la Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana**. Puerto Vallarta, 2014, p. 136-153.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Editora Atlas, 1987.

VALENCIA, Léon; CELIS OSPINA, Juan Carlos. **Sindicalismo asesinado**: reveladora investigación sobre la guerra contra los sindicalistas colombianos. Cota: Random House Mondadori, 2012.

SITUAÇÃO E ATUAÇÃO DO SINDICALISMO EDUCACIONAL BRASILEIRO DIANTE DE SEU CONTEXTO DE CRISE CONTEMPORÂNEA: ELEMENTOS DE ANÁLISE A PARTIR DO CASO DO ASSOCIATIVISMO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Michelangelo Torres

Introdução

Este capítulo tem por objetivo mais amplo discutir a situação do sindicalismo educacional brasileiro em seu contexto de crise contemporânea, notadamente desde 2015¹, com foco mais preciso na atuação do associativismo na educação profissional e tecnológica da esfera federal durante os anos de 2019 a 2022. Cientes de que as políticas de educação profissional do governo Bolsonaro se deram em seu percurso controverso, numa travessia marcada por intensos conflitos e no terreno da contradição, pretendemos investigar: como atuou o movimento sindical diante da configuração da política educacional durante este período? Precisando melhor, como atuou o sindicalismo dos trabalhadores da educação da rede federal de educação profissional e tecnológica em termos de negociação, resignação ou resistência às políticas educacionais federais durante o governo de Jair Bolsonaro? A ênfase recairá na análise do sindicato nacional representativo da rede dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia.

Na fase em que se encontra o complexo processo de reestruturação produtiva do capital no Brasil, registramos uma nova era de devastação da proteção social e de flexibilização do trabalho. Medidas ultraneoliberais de contratendência à queda da taxa de lucro em contexto de crise estrutural do

1. Por suposto, compreendemos que a crise do sindicalismo brasileiro (Alves, 2000) se processa desde a chamada “década neoliberal” dos anos 1990. Contudo, nosso foco de interesse tem como marco 2015 por se tratar de um contexto político nacional pós-medidas golpistas, a exemplo das reformas trabalhista e previdenciária (a primeira aprovada no curto interregno governo Temer e a segunda sob o governo Bolsonaro) e a abertura de uma nova fase de contrarrevolução preventiva (Antunes, 2022) de avanço reacionário sobre as esquerdas e o sindicalismo classista, o que se enfeixa a partir de 2019.

capital (Mészáros, 2009) impõem um cenário de retirada de direitos capazes de garantir maior estabilidade aos trabalhadores. Desde 2015, após a era das conciliações do capital com o trabalho, as classes dominantes articularam-se por governos reacionários provedores de uma verdadeira devastação social da legislação protetora do trabalho no intuito de, sob um arranjo articulado de políticas econômicas ultraneoliberais com um autoritarismo obscurantista reacionário, ceifar o potencial de resistência do sindicalismo brasileiro. A partir de 2018, com a reorganização contrarrevolucionária da extrema-direita e a vitória eleitoral de Jair Bolsonaro, registramos a combinação entre “neoliberalismo primitivo e autocracia militarizada e tutelada” (Antunes, 2022, p. 143), intensificando-se uma verdadeira ofensiva reacionária sobre a legislação social protetora do trabalho e as formas de atuação das forças sociais de resistência do trabalho organizado. De tal modo, precisamos formular nossas perguntas de partida: quais os impactos organizativos e políticos processados nos sindicatos a partir das transformações ocorridas no mundo do trabalho no Brasil recente, que particularizam a crise do sindicalismo brasileiro recente? De modo mais preciso, no caso da Educação Federal Profissional e Tecnológica, como atuou o seu sindicato nacional, o Sinasefe (Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica)?

Inserida em uma conjuntura reacionária, no marco de uma contrarrevolução preventiva de devastação dos direitos do mundo do trabalho, a legislação social protetora do trabalho tem sido solapada pelas medidas flexíveis de cariz neoliberal. Nossa hipótese trabalha com a ideia segundo a qual os sindicatos estiveram limitados a atuar no marco de um contexto de lutas defensivas, conforme o período aqui focalizado.

1. Um panorama do sindicalismo brasileiro em seu contexto de crise recente

Inúmeros autores já se debruçaram acerca do fenômeno do enfraquecimento do sindicalismo fordista nos países centrais (Pialoux; Beaud, 2009; Bihl, 1998). É a própria Organização Internacional do Trabalho que reconhece o enfraquecimento dos sindicatos na contemporaneidade (OIT, 2019). Um dos

2. Optamos por focalizar o Sinasefe, e não o Proifes, pois se trata do sindicato representativo da categoria de docentes e técnicos administrativos existente há mais de 30 anos, instrumento jurídico de representação legal da categoria, dispondo de cerca de 100 seções sindicais filiadas. Desde 2013 a justiça se posicionou contrária a atuação do Proifes, tendo seu registro sindical negado. Além do reconhecimento jurídico, o Sinasefe é amplamente reconhecido pela própria categoria como sendo o seu sindicato por direito.

temas que expressam sintomas da crise contemporânea do sindicalismo é a taxa de densidade sindical (absoluta e relativa) em quase todo o globo. No caso brasileiro, se observarmos os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) de 2019, a taxa de sindicalização entre a população ocupada despencou de 12,5% para 11,2%, comparando-se os anos de 2018 e 2019. Alias, desde 2013 que a taxa de sindicalização tem decrescido no Brasil³. Se tomarmos o último dado de que dispomos, em 2022, das 99,6% de ocupados no país, 9 milhões de pessoas (9,2%) eram associadas a um sindicato. Caso observemos os impactos pós-Lei 13.467/2017, a redução do poder aglutinador dos sindicatos tem-se, de fato, imposto de modo decisivo.

Nesse ideário, a individualização e a fragmentação na base dos trabalhadores imperam. Os sindicatos em geral tiveram profundas dificuldades e, porque não dizer, incapacidade de ação unitária para resistirem diante das reformas neoliberais dos últimos anos (Marcelino; Galvão, 2020). Com a queda nas taxas de sindicalização e o fim da arrecadação do imposto sindical – cuja queda foi da ordem de 90% se comparado 2018 com 2017 (Dieese, 2018) – muitos sindicatos se viram sem bases de funcionamento.

No caso da filiação sindical no Brasil, observamos alguns fenômenos explicativos em curso que atuam de modo combinado: redução da taxa de formalização (proporção de assalariados com carteira na população ocupada); complexificação do processo de reestruturação produtiva, redução da participação da indústria na economia nacional e do emprego concentrado na área industrial em relação ao emprego total – especialmente os setores de serviços e agricultura (isto é, crise do sindicalismo industrial, nos termos de Visser (1993)) –; dificuldade de filiação de jovens entrantes no mercado de trabalho (sem referência, identidade ou pertencimento ao mundo sindical); aumento do desemprego e precarização laboral (trabalho intermitente, informalidade, formas diferenciadas de trabalho por conta própria, terceirização e rotatividade), avanço da *pejotização* (contratação desregulamentada de Pessoa Jurídica) e de micro empreendedores individuais (MEI) – cujas relações contratuais camuflam o vínculo de relações de emprego – e distintas modalidades de trabalhadores sob a individualização e a invisibilização de relações trabalhistas, como os trabalhadores *uberizados* e mediados por plataformas digitais. “A individualização, a invisibilização e a eliminação completa dos direitos do trabalho enfeixam o sonho dourado do capital agora que o mundo digital, *online*, robotizado e automatizado pode conviver com o trabalho aviltado, desvertebrado, desorganizado, isolado, fragmentado e fraturado” (Antunes, 2022, p. 27). Somado a tal evidente processo de avanço da individualização, fragmentação

3. Cumpre observar que a partir da segunda metade da década de 2010, inversamente, ocorria aceleração das greves no país, as quais, a partir de então, passam a sofrer uma clivagem regressiva ao menos até 2020.

e despolitização das relações econômicas e da sociabilidade neoliberal (como e o caso da ideologia do empreendedorismo), adentramos a uma ofensiva reacionária (Torres, 2020a). Diante da crise e da queda da densidade sindical, acrescido de mudanças estruturais nas bases de sustentação dos sindicatos no Brasil, é possível apontarmos reflexos de atuação defensiva na arena sindical. Tomemos alguns exemplos a seguir.

No âmbito das relações de classes, observamos maior restrição de acesso à Justiça do Trabalho (a qual havia crescido desde a década de 1990) (Cardoso, 2003) após as dificuldades provenientes da Reforma Trabalhista (Lei nº 14.367/2017) em que o trabalhador recorra à Justiça do Trabalho (tornando algo oneroso para o empregado, com cobranças de custas processuais e pagamento de custas de provas e honorários advocatícios para a parte vencedora). Entre 2017 e 2020, para se ter um exemplo empírico, a quantidade de ações trabalhistas no Brasil declinou 56,2%, caindo de quase 2,8 milhões de ajuizamentos ao ano para pouco mais de 1,2 milhão. Ou seja, o acesso do trabalhador à Justiça ficou mais restrito e custoso (Souto Maior; Severo, 2017).

Outra variável considerada no período aqui em foco, é a insegurança socioeconômica, isto é, “perda de garantias formais ou consuetudinárias de manutenção de padrões de vida, ou mesmo de expectativas quanto ao futuro” (Cardoso, 2003, p. 251), tendo em vista o cenário econômico e o aumento da espoliação das condições de vida. Se tomarmos os indicadores mobilizados por Cardoso (2003) para investigar a crise sindical dos anos 1990, todos eles foram reduzidos quando atualizados para o período considerado pela presente pesquisa: insegurança dos trabalhadores quanto ao emprego ou à ocupação; em relação ao salário e a renda; às condições de trabalho; à representação de interesses e aos prospectos para a vida no futuro.

Além disso, uma nova proposta de reforma sindical, defendida pelo então governo Bolsonaro, sustentou a controversa proposta de fim de unicidade sindical e incentivo à livre-competição dos sindicatos por sua base representativa (vide a PEC 196/19). Cabe lembrar que tais reestruturações sindicais foram feitas sem qualquer diálogo com o conjunto das centrais sindicais brasileiras. O que se pretendeu com tal ofensiva foi impor uma derrota histórica ao conjunto da esquerda combativa brasileira, ceifando seus mecanismos de resistência e organização classista, a partir do esfacelamento de suas conquistas históricas e ataques a suas formas de organização.

Diante da crise de representação do sindicalismo brasileiro, os sindicatos perderam credibilidade de articuladores de identidades coletivas (Pochmann, 2022) e da percepção popular de protagonistas da política no cenário nacional,

o que não vem de hoje⁴. O fato é que o sindicalismo de assalariados formais se demonstrou altamente fragmentado no período estudado. Podemos concluir que o cenário econômico e político até 2022 no Brasil foi de profundo retrocesso nas pautas democráticas e avanço das pautas de retirada de direitos, num quadro de crise econômica e profunda inflação, sem mencionarmos a tragédia de ausência de gestão pública durante a pandemia (Fiocruz, 2021). Tudo isso reforça nossa defesa da existência de um quadro bastante desfavorável para o sindicalismo brasileiro.

Em síntese, o modelo legislado de relações de trabalho foi afetado com a reforma trabalhista de 2017. De 2018 para cá, o terreno da atuação sindical demonstrou-se intensamente defensivo, isto é, lutas sindicais processadas em situação política adversa (Melleiro, 2022). O próprio setor mais dinâmico e resistente neste período, o funcionalismo público, passou por enormes dificuldades. Em seu núcleo, destaca-se o associativismo dos profissionais de ensino (Cardoso, 2003). O sindicalismo público educacional obteve pouca margem de manobra no período considerado, apresentando enormes dificuldades de resistência às pressões antissindicais e antilaborais oriundas do governo de extrema-direita. Seu comportamento combinou formas de ação adaptativas com mecanismos ativos de atuação (ainda que em uma luta defensiva), conforme veremos uma de suas expressões mais adiante, observando-se a trajetória das políticas educacionais processadas durante o Governo Bolsonaro (2019-2022), notadamente aquelas destinadas à Educação Profissional e Tecnológica. Sabendo que o sindicalismo constitui uma força social de negociação/conciliação ou resistência às políticas governamentais, faz-se importante examinar a atuação do associativismo de trabalhadores da educação, em particular, no sindicalismo da rede federal de educação profissional e tecnológica representado pelo Sinasefe como um caso concreto.

Contudo, antes de focalizarmos a atuação específica deste sindicato nacional, notemos o panorama mais geral em que se deram as lutas sindicais no país durante o último período.

2. Um quadro conjuntural de situação reacionária e de lutas defensivas⁵

Conforme os dados do Ministério do Trabalho, o Brasil dispõe de cerca de 11.500 sindicatos de trabalhadores registrados e mais de 10 milhões

4. Em 1990, cerca de 60% do eleitorado nacional considerava os sindicatos instituições confiáveis. Dez anos depois, este percentual caiu para 27%, se tomarmos por base o ano de 2001 (Cardoso, 2003).

5. Este tópico é uma versão modificada de artigos já trabalhados pelo autor. Conferir Torres (2023).

de trabalhadores são filiados e representados por centrais sindicais. Temos, hoje, 35 milhões de trabalhadores formais no setor privado, 12 milhões de servidores públicos e mais 38 milhões de trabalhadores na informalidade. No campo de trabalhadores organizados, o IBGE registrou, em 2015, 273 mil indivíduos com cargos de representação sindical. Com a ampliação das entidades de cúpula do sindicalismo, segundo dados de 2016, a CUT ainda era a maior central sindical do país, representado 34% dos sindicatos, seguida pela Força Sindical (12%), UGT (11%), CTB (9%), Nova Central Sindical (7%), CSB (7%), além das menos representativas Intersindical e CSP-Conlutas⁶. A existência de tantas centrais sindicais concorrentes evidencia o panorama de fragmentação sindical no país, a despeito de suas diferenças políticas. Resta a pergunta: com o enfraquecimento sindical e ampliação das entidades de cúpula, como os sindicatos têm atuado diante de um quadro tão complexo e regressivo?

Segundo o registro de greves no país, em 2021 observamos a ocorrência de 721 greves (65% na esfera privada)⁷. A maioria das greves (56%) foi encerrada no mesmo dia de sua deflagração, configurando um predomínio de curta duração das mobilizações – somente 13% duraram mais de dez dias. Apenas 3% das greves contaram com paralisação de mais de dois mil trabalhadores.

6. Dentre centrais sindicais oficiais e organizações/correntes que se situam nessa esfera em âmbito nacional, há o registro, segundo dados de 2018 (IBGE), de 18 entidades com sindicatos filiados: Ordem dos Trabalhadores do Brasil (OTB); União Sindical dos Trabalhadores (UST); União Sindical Independente (USI); Central Brasileira Democrática dos Trabalhadores (CBDT); Central Única dos Trabalhadores (CUT); Força Sindical (FS); Central dos Trabalhadores e Trabalhadoras do Brasil (CTB); União Geral de Trabalhadores do Brasil (UGT); Nova Central Sindical dos Trabalhadores (NCST); Central Geral dos Trabalhadores do Brasil (CGTB); Central dos Sindicatos Brasileiros (CSB); PÚBLICA – Central do Servidor; Central Unificada dos Profissionais Servidores Públicos do Brasil (CUPSPB); Intersindical – Central da Classe Trabalhadora; Central Sindical e Popular Conlutas (CSP – Conlutas); Intersindical – Instrumento da Luta e Organização da Classe Trabalhadora; Confederação Operária Brasileira (COB-AIT) e Unidade Classista (UC).

7. Os dados mencionados a seguir referem-se ao balanço das greves de 2021 disponíveis em Dieese (2022). Embora o universo empírico de nossa pesquisa tenha coberto até o ano de 2021, quando concluíamos este capítulo, deparamo-nos com a divulgação dos dados mais recentes e recém-publicados do Sistema de Acompanhamento de Greves do Dieese (“Balanço das Greves de 2022”, n. 104, 23 de fevereiro de 2023), segundo os quais em 2022 houve aumento de 48% de greves em relação a 2021, a maioria organizada pelos servidores públicos, cuja pauta principal foi a retomada de reajustes salariais. Na esfera privada a pauta majoritária foi o pagamento de salários/13^o/férias. Portanto, embora não tenhamos analisado no universo empírico deste capítulo, vale observar que a despeito da diminuição progressiva de greves desde 2016, de 2021 a 2022 há uma ligeira retomada de crescimento de greves.

As chamadas greves de advertência, isto é, com anúncio de término de mobilização antes de ser deflagrada, correspondem a 38% dos casos. A maioria das greves se deram no âmbito da empresa ou unidade (66%), e não por categoria profissional. Do total de movimentos paredistas, 88% podem ser caracterizadas como greves defensivas, por manutenção de condições vigentes (51%) e por descumprimento de direitos (50%). As greves propositivas, como reivindicação de reajuste salarial, foram minoritárias, atingiram menos de 1/3.

Note-se, ainda, que de 2016 a 2020 há redução do total do número de greves no país, com pequena recuperação em 2018, sendo que de 2011 a 2014 há um aumento constante do número de paralisações no local de trabalho, mantendo-se até 2016 (a maioria das greves se concentra entre 2013 e 2016), momento a partir do qual se observa uma queda do movimento grevista. Conclusão evidente: o golpe de 2015-2016 – e os dados se revelam emblemáticos, especialmente com a Reforma Trabalhista de 2017 – representou a abertura de uma situação ainda mais desfavorável para o movimento organizado dos trabalhadores, a qual se estende e se complexifica ao longo do governo Bolsonaro, sobretudo com a pandemia da covid-19.

3. MEC sob Bolsonaro: um ministério da caverna

Passemos à análise da estruturação das políticas educacionais. O que está em curso no Brasil é uma ofensiva ultra neoliberal sob a legislação social protetora do trabalho e um desmonte de novo tipo no campo educacional: uma combinação da já conhecida lógica privatista empresarial com a ideologia do neofascismo, apoiada na combinação de uma reforma do Estado (previdenciária, trabalhista, administrativa) simultaneamente às reformas educacionais. Nesse contexto, entendemos que as políticas ultra neoliberais (Mattos, 2020) cumprem a função de fomentar a educação como difusora de conteúdos, habilidades e valores associados a um modelo de sociabilidade de mercado voltado para os interesses práticos imediatos do mercado, direcionando a formação para a flexibilização e precarização do trabalho na era informacional-digital e da indústria 4.0 (Antunes, 2022). Apresentemos a seguir como se estruturou o Ministério da Educação sob o governo Bolsonaro, com foco nas forças políticas que conduziram as políticas educacionais neste ministério, a fim de se contextualizar o grau de conflitualidade sindical. Então, em seguida, examinaremos o tema da organização sindical dos trabalhadores da educação pública no Brasil a partir de um balanço das lutas sindicais deste segmento.

Tivemos oportunidade de analisar a política educacional do governo Bolsonaro em outros trabalhos (Torres, Torres, 2020b; 2021a.) A reorganização da

extrema-direita no Brasil, com as eleições de 2018, que apresentaram uma vitória surpreendente de Jair Bolsonaro, impôs um cenário muito difícil para o sindicalismo educacional. O governo federal adotou a educação pública e seus sindicatos como seu inimigo n.º 1 em potencial desde o início de sua gestão: o que explica os cortes orçamentários, as intervenções autoritárias, o conjunto de políticas de desmonte e o avanço privatista.

A contrarrevolução burguesa preventiva, conforme observa Antunes (2022, p. 60), significou uma inflexão na política nacional até então: “Adentrávamos, conforme indicamos [...], um novo ciclo de contrarrevolução que recusa qualquer forma de conciliação”. O traço prussiano e autocrático da burguesia brasileira se instaurou. Nesses termos, existem claras afinidades entre seu caráter bonapartista (oriundo da ditadura militar) e a política ultra-neoliberal que o governo passou a adotar.

O governo Bolsonaro, ao longo de seu deplorável percurso, dispôs de quatro alas de sustentação interna, que ao final se encerrou em três. Um setor cujo centro das atenções políticas da base bolsonarista é oriundo das Forças Armadas⁸ (trinta anos após o término da ditadura militar), a *ala militar*, com destaque para seu vice-presidente, o general recém-aposentado, Amilton Mourão (apresentando depoimentos favoráveis à intervenção militar para se restaurar a ordem ou mesmo que um presidente pudesse dar um “autogolpe” caso necessário) e o general Augusto Heleno, ministro-chefe do Gabinete de Segurança Institucional – além dos generais Floriano Peixoto, secretário-geral da presidência (chefe de gabinete) e Santos Cruz, responsável pelas relações com o Congresso, outros oficiais foram destacados para pastas ministeriais. A *ala empresarial de neoliberais radicais* esteve sob comando do ministro Paulo Guedes, neoliberal de puro-sangue, sugerido pelo mercado financeiro (fora cofundador do maior banco de investimentos do país, BTG Pactual), adepto da escola de Chicago e com experiência acadêmica no Chile durante a ditadura de Pinochet. Sua lição de casa, cuja política econômica foi apoiada pelo grande empresariado, foi avançar o processo de privatizações e desregulamentações econômicas iniciado por Temer, na mais pura austeridade fiscal. A *ala lavajatista* constituiu o governo durante parte de seu mandato, encabeçada pelo ex-juiz responsável pela prisão coercitiva de Lula da Silva e, logo em seguida, ministro da Justiça e Segurança Pública, Sérgio Moro, cujo pacto de apoio seria rompido ao longo do governo⁹. A principal ala diretiva do governo

8. O próprio comandante do Exército, general Villas Bôas, apoiou a vitória eleitoral de Bolsonaro.

9. O “superministro” Sergio Moro deixou o ministério da Justiça e Segurança Pública em abril de 2020 após o presidente trocar o comando da Polícia Federal, fato que levou ao rompimento

foi a *ala bolsonarista* propriamente, um círculo político composto pelo próprio Bolsonaro, seus filhos e assessores imediatos apoiados pelo fundamentalismo neopentecostal e signatários de uma versão contemporânea de fascismo, que, na prática representou um nacionalismo pautado no populismo entreguista (Anderson, 2020) com forte viés antiesquerda, racista, machista e LGBTfóbico. O próprio MEC se viu em disputa por esses setores.

O governo Bolsonaro foi marcado por uma sucessão de crises políticas¹⁰: tanto em função da gestão presidencial quanto de seus ministérios, com a presença de cinco ministros da Educação – um, inclusive, foi preso por corrupção. Com inúmeras alterações no comando de pastas estratégicas do governo e demissões e troca de comando entre órgãos, apenas no MEC passaram pela direção da pasta: Ricardo Vélez Rodríguez¹¹ (colombiano, teólogo e filósofo de extrema-direita, defensor do golpe militar de 1964 e entusiasta de que o governo deveria “varrer” o “marxismo cultural” da educação), que foi substituído, em função de acúmulo de polêmicas na pasta, por Abraham Weintraub¹² (consultor do mercado financeiro com ênfase em previdência e aluno de Olavo de Carvalho), protagonista do desgaste do governo federal com outros poderes, como o STF¹³. Foi o operador político dos polêmicos cortes orçamentários na educação. Avaliado como o pior ministro da educação de todos os tempos, o ministro fujão deixou o país com receio de ser preso. Em seu cargo, passou um terceiro ministro relâmpago, Carlos Alberto Decotelli¹⁴, que em função de inconsistências em sua carreira acadêmica, logo foi deposto em tempo recorde. Renato Feder chegou a ser anunciado pelo presidente Bolsonaro para ocupar a pasta, mas logo voltou atrás em sua decisão, ao ser pressionado pela ala olavista e evangélica. Após vacância na titularidade da pasta,

de aliança política entre ambos, não sem troca de acusações dos dois lados. Curiosamente, em 2022, Moro retornaria a assessorar a campanha política de Bolsonaro, então concorrente à reeleição presidencial, em troca de apoio político a sua candidatura ao cargo do Senado Federal.

10. Bolsonaro rompeu com o PSL, o partido que o elegeu, logo em 2019. Ficou sem partido por cerca de dois anos, quando tentou articular a criação de um novo partido, a Aliança Pelo Brasil, que não vingou. Filiou-se, então, ao Partido Liberal em novembro de 2021. O PL foi a nona legenda eleitoral da carreira do presidente – lembrando que exerceu o cargo de deputado federal por sete mandatos (1991 a 2018), passando pelo PDC, PPR, PPB, PTB, PFL, PP, PSC e PSL.

11. Sua gestão durou de 1 de janeiro a 8 de abril de 2019.

12. Sua gestão durou de 8 de abril de 2019 a 20 de junho de 2020.

13. Em reunião interministerial de abril de 2020, em vídeo vazado, o então ministro do MEC sugere a prisão dos ministros do STF.

14. Anunciado em 25 de junho de 2020, não chegou a assumir o comando do MEC em função de escândalos envolvendo sua formação acadêmica.

foi nomeado o pastor presbiteriano Milton Ribeiro¹⁵ para a função. Este seria o quarto ministro improvisado em um ano e meio de (des)governo, tendo a gestão mais duradoura. Contudo, logo viria a ser investigado por usar o ministério como balcão de negócios no caso das barras de ouro (pastores ligados a sua pessoa cobravam propina para liberar verbas do FNDE para prefeitos) e, em seguida, exonerado e preso preventivamente por ter criado um “gabinete paralelo” dentro do MEC. Foi também processado por discursos transfóbicos e homofóbicos. Por fim, tivemos o quinto ministro que assumiu a pasta interinamente, Victor Godoy¹⁶, cuja única lembrança que se tem foi ter fugido de polêmicas. Em resumo, o MEC foi comandado por um capacho de Olavo de Carvalho, por um golpista fujão, um fraudador de currículo, um pastor evangélico criminoso e um nobre desconhecido interino do governo. A despeito de suas trocas ministeriais, o MEC sob Bolsonaro teve por foco o gerenciamento/financiamento da educação dentro dos marcos ultraneoliberais e, do ponto de vista ideológico, aproximou-se da extrema-direita e de seu fundamentalismo religioso de traços neofascistas.

4. Atuação do sindicalismo educacional da Rede Federal

Os sindicatos vêm enfrentando significativos impactos das transformações do mundo do trabalho nas últimas décadas. As recentes e complexas mudanças processadas no mundo do trabalho têm impactado sobremaneira o campo educacional e as políticas públicas neoliberais. Dada a expansão estrutural do processo de reestruturação produtiva, do desemprego e da precarização das relações profissionais, bem como os interesses do setor privado sobre os recursos públicos, as reformas educacionais ganham relevo no cenário internacional. No caso brasileiro, notadamente com a ofensiva reacionária aberta no país desde 2015/2016 e em diversas partes do globo, uma extrema-direita parece ter influído sobre o bloco no poder junto às classes dominantes, o que acarreta consequências diretas para o futuro da democracia e dos direitos sociais. De tal modo, podemos afirmar que o diagnóstico da situação e da atuação do sindicalismo brasileiro, no curso entre 2019 a 2022, indica que as mudanças na organização do trabalho e na estrutura produtiva e política, especialmente desde 2015, tem conformado um contexto adverso para as formas de organização e representação de interesses clas-sistas, especialmente para a ação sindical de assalariados formais, cujas entidades

15. Sua gestão durou de 16 de julho de 2020 a 28 de março de 2022.

16. Sua gestão durou de 30 de março (efetivado em 18 de abril) de 2022 até o término do mandato de Bolsonaro, em dezembro.

organizadoras, os sindicatos, encontram altamente fragmentados, inserindo-os em um contexto de crise contemporânea. A seguir, focalizaremos a atuação sindical da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Rede Federal) é gerida pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (Cetec/MEC). Dispõe de 653 unidades, com mais de 1 milhão de estudantes matriculados. Criada há 113 anos¹⁷, a Rede Federal de Educação Profissional representa a mais qualitativa rede de Ensino Médio público do país. Com o governo Lula da Silva houve a expansão da educação profissional e a “cefetização” (conversão de Cefets em Institutos Federais) com ampliação de cursos superiores (verticalização) e restauração do ensino integrado. Expansão que identificamos como progressiva, ainda que insuficiente para as necessidades do abismo educacional brasileiro (Arcary, 2016). Ocorre que com o término dos mandatos petistas – e com ele se encerraram a retomada de greves da categoria e de sua representação sindical – a rede passou por completo abandono no governo Temer e brutal tentativa de desmonte e cortes orçamentários no governo Bolsonaro. Conforme reconheceu o Sinasefe, durante o governo Bolsonaro, os Institutos Federais se viram ameaçados.

O Sinasefe, fundado em 1987, é um sindicato nacional de professores e técnico-administrativos e conta com 26 mil servidores de base filiados e noventa seções sindicais associadas¹⁸. O número de filiados representa 32% da base de servidores da categoria¹⁹, uma média acima da taxa de sindicalização nacional, conforme vimos²⁰, embora sua taxa de sindicalização tenha se reduzido nos últimos anos.

17. O Decreto nº 7.566 de 1909, assinado por Nilo Peçanha, criou em diferentes unidades federativas, sob a jurisdição do Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio, dezenove “Escolas de Aprendizes Artífices” ofertando ensino profissional, primário e gratuito. Em 2008, a Lei nº 11.892 criou os Institutos Federais, incorporando à rede federal de educação profissional e tecnológica as instituições de ensino já existentes, como as antigas Escolas Técnicas Federais, e criando novas. O tradicional colégio Pedro II, fundado em 1837, foi equiparado aos Institutos Federais com a publicação da Lei nº 12.677 de 2012. A rede dispõe, ainda, de dois Cefets (RJ e MG), Universidade Tecnológica do Paraná e escolas técnicas vinculadas às Universidades. Os colégios militares da Rede Federal são submetidos ao Ministério da Defesa.

18. Os dados foram atualizados em fevereiro de 2022, obtidos diretamente com a Direção Nacional da entidade.

19. Segundo dados oficiais da Rede Federal, obtidos na plataforma Nilo Peçanha, em 2021 havia cerca de 81 mil servidores.

20. Enfatizamos que a taxa de sindicalização no Brasil vem decrescendo desde 2012 (de 2012 a 2019 houve redução de 3,8 milhões de trabalhadores sindicalizados), tendo hoje atingido o menor nível da história, segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad, 2019).

Sob o governo Bolsonaro, as lutas do Sinasefe foram muito duras. Ao longo de todo o período, tanto docentes quanto servidores técnico-administrativos não obtiveram reajuste salarial, a despeito das *fake news* bolsonaristas²¹. Logo no início da gestão, o Sinasefe se empenhou com demais entidades e centrais sindicais na luta de denúncia da Reforma da Previdência (PEC 6/2019), envolvendo-se em diversas manifestações unitárias, protestos e paralisações pontuais (campanha nacional). Apesar disso, sob ampla pressão de Bolsonaro e do Congresso Nacional, as alterações no regime previdenciário foram aprovadas. Esta era a única grande reforma que o governo Temer não havia conseguido aprovar, representando forte derrota do movimento sindical. Simultaneamente, o Sinasefe construiu numa campanha nacional junto às suas bases em “Defesa da Rede Federal: Educação não é mercadoria, é direito!”, envolvendo a denúncia dos seguintes pontos: contra o congelamento de gastos orçamentários para a Educação; contra a EC/95 (teto dos gastos); o PL que tramitava no Congresso Nacional que previa o reordenamento dos Institutos Federais; combate ao assédio moral, abaixo o “Escola Sem Partido”, pela revogação da Reforma do Ensino Médio e Não à proposta de alterações na BNCC; pela autonomia da Rede Federal; pela flexibilização da jornada dos TAE (30h); contra o controle de ponto eletrônico e contra o ponto docente (equiparação da carreira EBTT com o magistério superior) e campanha de filiação sindical.

Ainda no início do governo, importante ressaltar a intensa mobilização do Sinasefe, conjunta a demais entidades da educação, sobretudo Andes-SN e F-subra, contra os cortes e contingenciamentos orçamentários (como a suspensão de 30% do repasse das verbas discricionárias às Universidades e Institutos Federais). Tais ações geraram as duas maiores manifestações de rua contra o governo logo no início de sua gestão, em 15 de maio e em 30 de maio de 2019: em defesa das universidades e da educação pública²².

Com a queda nas taxas de sindicalização e o fim da arrecadação do imposto sindical – cuja queda foi da ordem de 90% se comparado 2018 com 2017 (Dieese, 2018) –, muitos sindicatos e centrais sindicais viram-se diante de uma profunda crise. No caso do Sinasefe, que já não recolhia a taxa do imposto sindical por opção própria, viu-se diante de um novo ataque antissindical do governo, a Medida Provisória 873/2019, ocasião em que o governo Bolsonaro procurou congelar

21. “Bolsonaro mente: os docentes federais tiveram ZERO de reajuste em seu governo!”, 17 de outubro de 2022, matéria do Sinasefe Nacional. Disponível em: <https://bit.ly/477iC7t>. Acesso em: 28 nov. 2022.

22. Em 14 de junho ocorreu uma grande paralisação nacional contra a Reforma da Previdência, intitulada de “greve geral”.

o recebimento de recursos dos sindicatos oriundos da folha de pagamento dos próprios sindicalizados²³, a fim de asfixiar a vida financeira das entidades sindicais.

Outros ataques promovidos contra a educação e os IFs já foram destacados em Torres (2020b), como: a tentativa de revisão nos livros didáticos seguido pelo novo PNLD alinhado ao novo ensino médio; exaltação à ditadura militar (Ministro Ricardo Vélez Rodríguez); medidas autoritárias e antidemocráticas, como ingerência governamental no processo de escolha de dirigentes de Universidades e Institutos Federais (nomeação de interventores)²⁴; portarias arbitrárias visando medidas como aumento de carga horária docente e controle de ponto eletrônico; irresponsabilidade educacional em meio à pandemia, dentre outros.

Desde março de 2020, a pandemia da covid-19 foi um tema incontornável para o sindicalismo de conjunto. Além da perda de milhares de vidas, o contexto obrigou a todos ao isolamento social, dificultando as formas tradicionais de organização sindical. A adaptação às reuniões virtuais e às plataformas digitais, as *lives*, a suspensão de congressos presenciais e extensão de mandato de sua Direção Nacional, no caso do Sinasefe, foram temas marcantes diante do impasse do isolamento social. O Sinasefe esteve envolvido em diversas plenárias virtuais e processos de mobilização de suas seções sindicais a defenderem a imediata suspensão dos calendários acadêmicos e de todas as atividades escolares, bem como teceu profundas críticas ao ensino remoto (e suas múltiplas variantes) como forma improvisada de possibilitar a manutenção das atividades de ensino (intensificadas e precarizadas) durante a pandemia – inclusive alertando para o período da modalidade EaD se implementar de modo definitivo na Rede Federal. Inúmeros foram os transtornos decorrentes da pandemia nos IFs: os problemas decorrentes do trabalho remoto, o perigo do retorno presencial (sobretudo de técnico-administrativos para os serviços funcionais) sem a devida contenção da covid-19, questões de saúde mental decorrentes do adoecimento provocado pelo isolamento social, a permanência estudantil e o acesso aos recursos digitais, o assédio institucional sobre o tele-trabalho (ou mesmo o *home office*), dentre tantos impactos da Pandemia sobre o trabalho docente e dos técnico-administrativos²⁵. O Sinasefe e suas seções de base encamparam, ainda, uma Campanha Nacional de Solidariedade em Defesa da Vida, conjuntamente

23. Sob ampla pressão sindical, a referida MP 873 não foi votada a tempo, em seu prazo de 120 dias, em 2019, perdendo sua eficácia.

24. A MP 914/2019, mecanismo sugerido pelo MEC para impedir a escolha democrática para dirigentes das Universidades e Institutos Federais pela comunidade acadêmica, com nomeação de interventores por parte do Governo Federal, caducou, sob intensa mobilização.

25. Interessantes pesquisas sobre os impactos da pandemia sobre o trabalho dos servidores, a partir do foco no IFSP e na UFES, estão disponíveis nas pesquisas Souza e Bordignon (2020) e Adufes (2022).

com demais segmentos sociais, em apoio aos problemas que se acentuaram durante a pandemia, como a fome e a miséria – além do apoio financeiro, forneceu-se, mensalmente, kits de higiene, limpeza e máscaras²⁶. Neste aspecto, o Sinasefe foi exemplar na luta pelas condições de trabalho da categoria sem se desvencilhar das preocupações do conjunto da comunidade acadêmica.

A luta contra os efeitos sociais da pandemia também contou com as greves em defesa da vida que algumas seções sindicais realizaram, apoiadas pelo Sinasefe, como forma de pressão para o não-retorno às atividades presenciais enquanto a gestão da pandemia não se normalizasse no país, com inclusão de amplas exigências para o retorno presencial, como a de vacinação de todos os servidores e estudantes. Mas como mobilizar os trabalhadores dentro de suas residências, sem irem para as ruas em função do isolamento social, e diante de tanta pressão social pelo “novo normal”²⁷? Este foi um dos principais desafios do sindicalismo educacional no período.

Já com o retorno às atividades presenciais, o ano de 2022 foi marcado, sobretudo, pela campanha de reajuste salarial e contra a Reforma Administrativa. O Sinasefe se envolveu em incontáveis mobilizações em Brasília e nos estados nessa campanha, encerrando o período com três importantes vitórias de movimento sindical, as quais se dedicou intensamente: 1) a suspensão da tramitação da proposta de Reforma Administrativa ir a voto no Parlamento; 2) a derrota eleitoral de Bolsonaro (com a eleição de Lula da Silva); 3) a abertura de mesas de negociações permanentes com a equipe de transição do governo e, logo no início de 2023, com o próprio Governo Federal²⁸.

Diferente do sindicalismo que gradativamente suprimiu a perspectiva da luta de classes e a independência política diante de governos no que se refere ao enfrentamento com o Estado burguês, o Sinasefe permaneceu, ao longo dos anos, uma ferramenta independente e classista no campo educacional, a despeito da conjuntura adversa. Nos últimos anos, esta entidade produziu uma longa tradição de luta e produziu credibilidade não apenas na categoria

26. Apenas a primeira fase da campanha, ocorrida entre 30 de abril de 2020 a 5 de março de 2021, o Sinasefe Nacional apoiou financeiramente 44 ações de solidariedade de dezenas de seções sindicais, destinando mais de R\$ 240 mil para esta finalidade. Uma nova fase da campanha foi reaberta a partir de abril de 2021. As seções sindicais de base também encaparam ações locais independentes.

27. Pudemos desenvolver este tema em “Tendências do Sindicalismo e do Mundo do Trabalho no Pós-Pandemia” (Torres, 2022).

28. O funcionalismo público federal, que sofreu arrocho salarial nos governos Temer e Bolsonaro, obteve acordo com o Governo em torno da proposta de reajuste de 9%, previsto para ocorrer a partir de junho de 2023, e aumento do auxílio-alimentação em 43,6%, a partir de maio, conforme Portaria MGI nº 977/2023 publicada no DOU.

profissional que representa – docentes e técnicos administrativos –, mas entre as próprias entidades do serviço público no que se refere a postura combativa e suas pautas não exclusivas à esfera corporativa (“egoísmo de fração”, nos termos de Gramsci), mas em temáticas educacionais mais amplas ou mesmo questionamentos políticos estruturais.

Considerações finais

Ao observarmos o cenário recente, pode-se afirmar que a ofensiva neoliberal tem imposto enormes desafios aos direitos dos trabalhadores sindicalmente representados no Brasil, sobretudo diante de um panorama que se desenha sob lutas defensivas. Sabendo que o sindicalismo constitui uma força social de negociação, conciliação ou resistência às políticas educacionais, buscamos compreender como atuou o sindicalismo docente da Rede Federal durante este período. Precisando melhor, procurou-se examinar, com recorte entre os anos 2019-2022, o rebatimento das políticas educacionais da Educação Profissional e Tecnológica na atuação do associativismo de trabalhadores da educação, em particular, no sindicalismo da rede federal de educação profissional e tecnológica representado pelo Sinasefe, inserindo-o num contexto mais amplo de crise do sindicalismo recente.

Examinando o grau de conflituidade e de greves no período focalizado, concluímos um diagnóstico da situação sindical brasileira no marco de um quadro adverso. Três elementos objetivos se destacam no período focalizado pela presente análise: medidas de contrarreformas neoliberais no bojo do avanço reacionário pós-golpe 2015/16; o governo de extrema-direita de Bolsonaro; a pandemia da covid-19, sobretudo em 2020-21. No campo educacional, apesar de não ter construído um processo de greves nos governos Temer e Bolsonaro²⁹, o Sinasefe esteve envolvido, ainda que em meio às adversidades apresentadas, em um processo de mobilização permanente em defesa da Rede Federal e contra os ataques governamentais (como a luta contra os cortes orçamentários, contra os projetos privatistas, contra o Programa Escola Sem Partido, em defesa da recomposição salarial, contra a Reforma Administrativa, dentre outros), tornando-se, muitas vezes, um dos principais protagonistas em defesa dos serviços públicos em fóruns como o Fórum das Entidades Nacionais dos Servidores Públicos Federais (Fonasefe), realizando campanhas nacionais e construindo e fortalecendo dias de paralisações nacionais. Duas das

29. A exceção, conforme explicado, foram as “greves em defesa da vida” promovidas parcialmente por algumas seções sindicais, sob apoio do Sinasefe, em Institutos Federais cujas Reitorias desrespeitaram o isolamento social e o respeito à suspensão das atividades presenciais.

suas lutas mais expressivas deste último período, e parcialmente vitoriosas³⁰, foi contra a proposta de Reforma Administrativa (PEC 32/2020), em 2021, e pela recomposição salarial, em 2022. A “defesa da democracia” e um claro posicionamento contra o governo Bolsonaro esteve de modo permanente em suas bandeiras, como a luta nacional pelo “Fora, Bolsonaro!”³¹ e a “luta em defesa da vida” ocorrida a partir da pandemia da covid-19 e o isolamento social mobilizado entre 2020 e início de 2022.

A hipótese verificada no presente capítulo foi a de que, apesar de ter se constituído uma vanguarda do sindicalismo no funcionalismo público de resistência às políticas do governo Bolsonaro³², o movimento sindical dos trabalhadores da educação profissional e tecnológica, embora tenha obtido êxito em algumas de suas mobilizações, se viu impossibilitado de resistir à altura do projeto político de desmonte da educação pública, conseguiu de modo limitado somar unidade suficiente com o funcionalismo público, em geral, e com as entidades educacionais federais (Andes e Fasubra) e regionais (entidades estaduais e municipais), sendo, portanto, incapaz de oferecer uma força social do trabalho educacional à altura do projeto de desmonte governamental. Isto é, sua importante atuação, ainda que bastante limitada, somado ao alto grau de fragmentação política interna³³, se deu em função da conjuntura reacionária e da situação desfavorável para o sindicalismo ter êxito em sua atuação política, cuja estratégia de ação não atingiu a capacidade organizativa da classe (fragmentada e debilitada), tanto no plano objetivo-material como no subjetivo-ideológico. Não obstante, pode-se concluir que o Sinasefe foi uma ferramenta importante na defesa da democracia, da educação pública e do funcionalismo durante o período considerado, embora insuficiente – apesar de não ter se limitado aos seus interesses particulares da esfera corporativista – para consolidar estratégias sindicais que deslocassem a correlação social e política de forças entre as classes no país, no sentido de uma hegemonia de classe.

30. Apesar do acúmulo de derrotas dos últimos anos no movimento sindical de conjunto, e na educação pública democrática em particular.

31. Mesmo em meio ao período eleitoral, o congresso nacional da entidade, o Consinasefe, adotou como lema: “Eleger Lula para derrotar Bolsonaro”, demonstrando apoio eleitoral a Lula, mas sem apoio programático. Cabe mencionar que o Sinasefe, assim como o Andes-SN, foi uma entidade sindical crítica aos governos petistas em anos anteriores.

32. No caso dos servidores públicos federais, não houve processo grevista desde 2015, exceto algumas greves setoriais e, no período considerado, não houve sequer negociação entre governo e entidades sindicais.

33. O Congresso Nacional eleitoral da entidade, ocorrido em maio de 2018 (o congresso seguinte, prorrogado em função do período da pandemia, ocorreria apenas em maio de 2022), elegeu cinco chapas para a sua Direção Nacional, com vieses políticos distintos, em uma disputa interna relativamente fracionada.

Referências

- ADUFES. **Trabalho Remoto nas UFES – caderno 3**: impactos da pandemia sobre docentes aposentadas/os e em exercício. Marília: Lutas Anticapital, 2022.
- ALVES, Giovanni. **O novo (e precário) mundo do trabalho**. Reestruturação produtiva e crise do sindicalismo. São Paulo: Boitempo, 2000.
- ANDERSON, Perry. **Brasil à parte**. 1964-2019. São Paulo: Boitempo, 2020.
- ANTUNES, Ricardo. **Capitalismo Pandêmico**. São Paulo: Boitempo, 2022.
- ARCARY, Valério. Os Institutos Federais: a Rede Pública de Educação Profissional está à deriva. **Revista Desafios da Educação**, Ilaese, n. 2, 2016.
- BIHR, Alain. **Da grande noite à alternativa**: o movimento operário europeu em crise. São Paulo: Boitempo, 1998.
- CARDOSO, Adalberto Moreira. **A década neoliberal e a crise dos sindicatos no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2003.
- DIEESE. Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos. Balanço das Greves de 2021. **Estudos e Pesquisas**, n. 102, 4 de junho de 2022.
- FIOCRUZ. **Os impactos sociais da Covid-19 no Brasil**: populações vulnerabilizadas e respostas à pandemia/organizado por Gustavo Corrêa Matta *et al.* Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2021.
- INFORMATIVO NAS ENTRELINHAS. **Especial Histórico das Greves do Serviço Público**. Salvador: IFBA, junho de 2022.
- MARCELINO, Paula; GALVÃO, Andréia. O sindicalismo brasileiro frente à ofensiva neoliberal restauradora. **Tempo Social**, v. 32, n. 1, p. 157-182, 2020.
- MATTOS, Marcelo Badaró. **Governo Bolsonaro**: neofascismo e autocracia burguesa no Brasil. São Paulo: Usina Editorial, 2020.
- MELLEIRO, Waldeli (org.). **Panorama do sindicalismo no Brasil**: 2015-2021. São Paulo: Fundação Friedrich Ebert, 2022.
- MÉSZÁROS, István. **A crise estrutural do capital**. São Paulo: Boitempo, 2009.
- OIT. Organização Internacional do Trabalho. **World Employment and Social Outlook**: Trends, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/466BUZE>. Acesso em: 03 jan. 2023.
- PIALOUX, Michel; BEAUD, Stéphane. **Retorno à condição operária**: investigação em fábricas da Peugeot na França. São Paulo: Boitempo, 2009.
- POCHMANN, Marcio. **O sindicato tem futuro?** São Paulo: Expressão Popular, Fundação Rosa Luxemburgo, 2022.

SOUTO MAIOR, Jorge Luiz; SEVERO, Valdete Souto. **O acesso à justiça sob a mira da Reforma Trabalhista**. Associação dos Magistrados da Justiça do Trabalho, 27 jul. 2017.

SOUZA, Aparecida Neri de; BORDIGNON, Liliane. Relatório de Pesquisa. **Condições de Trabalho no IFSP em tempos de Covid-19**. Set. 2020.

TORRES, Michelangelo. Algumas considerações não-definitivas acerca do sindicalismo brasileiro no limiar do século XXI: impasses e desafios. *In*: FERRER, Walkiria Martinez (org.). **Crise Capitalista, Precarização do Trabalho e Colapso Ambiental** – vol. 1. Marília: Projeto Editorial Praxis, 2021a.

TORRES, Michelangelo. As lutas sindicais do Sinasefe Nacional e a sua história. *In*: ESTEVES, Anderson Alves; HECK, Fernando Mendonça; SILVA, Grazielle Nayara (orgs.). **Sindicalismo e Sinasefe-SP**. Vol. 1. Jundiaí: Paco Editorial, 2023.

TORRES, Michelangelo. Formação técnica e profissional sob a devastação ultraneoliberal e o gerenciamento privado no Brasil. *In*: CAETANO, Maria Raquel; PORTO JUNIOR; Manoel José; SOBRINHO, Sidnei Cruz (orgs.). **Educação Profissional e os desafios da formação humana integral: concepções, políticas e contradições**. Curitiba: CRV, 2021b.

TORRES, Michelangelo. Tendências do Sindicalismo e do Mundo do Trabalho no Pós-Pandemia. *In*: FERREIRA, John Kenney (org.). **O Mundo no Pós-Pandemia**. São Luís: EDUFMA, 2022.

TORRES, Michelangelo. **Trabalho, Sindicalismo e Consciência de Classe**. Marília: Lutas Anticapital, 2020a.

TORRES, Michelangelo. Um balanço crítico dos primeiros 18 meses da política educacional do governo Bolsonaro. *In*: FARIA, Fabiano Godinho; MARQUES, Mauro Luiz Barbosa (orgs.). **Giros à direita: análises e perspectivas sobre o campo líbero-conservador**. Sobral: Sertão Cult, 2020b.

VISSER, Jelle. Syndicalisme et désyndicalisation. **Les Mouvements Sociaux**, v. 162, 1993.

CAPÍTULO 31

SOBRE GÊNERO E FEMINISMO, OU: DO GÊNERO AO FEMINISMO. O QUE OS SINDICATOS TÊM A VER COM ISSO?

Márcia Ondina Vieira Ferreira

Cada uma dessas lutas particulares que eu mencionei [...] (ambiental, feminismo, antirracismo, descolonização, indígena, camponato, LGBTQIA+, trabalho contra o capital), cada uma dessas lutas só alcança o seu estatuto universal, isso é, de promoção da igualdade social humana, quando se defronta com o capital. (Fontes, 2021, p. 8)

Introdução

Desde o início da Rede Aste, em 2009, tenho buscado circunscrever um campo de pesquisa sobre gênero e sindicalismo em educação. Em minha primeira apresentação à Rede (Ferreira, 2011), tive por propósito relatar minha busca por um referencial que enxergasse o sindicalismo em educação como parte do campo de estudos do trabalho docente. Desta forma, gênero, enquanto categoria de análise, forneceria instrumentos para interpretar, por uma parte, a constituição de docentes e sindicalistas enquanto seres gendrados, habitados pelo gênero; por outra parte, me interessavam as representações de sindicalistas quanto às relações de gênero entre o professorado e na educação propriamente dita, considerando, também, que a constituição da docência não existe sem o reflexo das relações de gênero no mundo do trabalho.

Na continuidade de minhas contribuições, defini primeiramente o campo do gênero como transdisciplinar, no qual se busca compreender relações sociais de poder baseadas em representações sobre o que compete a homens e a mulheres (Ferreira, 2015). Neste sentido, a associação entre gênero, classe social e raça/etnia permite melhor entender os processos de desigualdade social. Também me ocupei em tentar conhecer como as iniciativas neoconservadoras, a partir do governo de Jair Bolsonaro, vêm contestando e combatendo os resultados das lutas por reconhecimento obtidos por grupos marcados por identidades de gênero ou de orientação sexual (Ferreira, 2020).

Por outra parte, desenvolvi estudos empíricos, em sindicatos públicos da educação básica, tentando: (a) compreender as representações de gênero de

homens e de mulheres sindicalistas (Ferreira; Coronel, 2012; Ferreira, 2017); (b) captar como se distribui o poder entre homens e mulheres nos sindicatos (Ferreira *et al.*, 2018a); (c) inquirir sobre a existência de políticas, nesses sindicatos, para diminuir as desigualdades de gênero (Ferreira *et al.*, 2018b; Ferreira; Ferreira, 2019); (d) e discutir a trajetória, o posicionamento e atuação de mulheres sindicalistas (Ferreira, 2021), incluindo aquelas que se consideram feministas (Ferreira, 2022).

Neste artigo, inicialmente vou sintetizar alguns elementos que considero significativos nessa trajetória de pesquisa e, em seguida, buscarei demonstrar a centralidade dos estudos de gênero para compreender os processos sociais vividos na atualidade.

1. Gênero como categoria interpretativa de processos de desigualdade social

A história dos estudos de gênero e das elaborações feministas é profícua e altamente revolucionária. As lentes de gênero introduziram, nos processos sociais, agentes invisíveis na grande maioria das elaborações acadêmicas em diferentes disciplinas e áreas de conhecimento. Assim, de maneira ampla, podemos dizer que feminista é a pessoa que percebe a situação de desigualdade das mulheres em relação aos homens, e que quer mudar essa situação (Adichie, 2018). Um recurso importante para essa transformação é fazer uso do conceito de gênero para melhor compreender as relações sociais. Gênero, então, é um conceito que se debruça sobre as relações sociais para interpretar o quanto as expectativas sobre o que compete a pessoas nascidas sob a genitália masculina ou a feminina influencia a distribuição do poder político, econômico, social, religioso, familiar ou intrapessoal.

O desenvolvimento dos estudos de gênero vem revelando interpretações com diferentes nuances, enfoques e recomendações, embora todas elas tentem responder à questão fundamental dos feminismos¹, que é saber por que as coisas são como são. Para efeitos da minha argumentação, defino que as relações de gênero (ou relações sociais de sexo, segundo as referências que se queira utilizar) estão presentes no mundo material; sustentadas por práticas culturais que têm se modificado no transcorrer dos tempos. Isto é: tais relações são resultados de elaborações culturais com uma base material.

1. Observe-se que, aqui, lanço mão da palavra feminismo no plural, para evidenciar propostas diferenciadas que existem sincronicamente.

Enquanto prática cultural, as relações de gênero se reproduzem como um *habitus*, no sentido atribuído por Bourdieu (1999). No mundo material, sustentam a divisão do trabalho e as relações de poder social. No mundo do trabalho, resultam em algumas orientações: homens e mulheres têm trabalhos de natureza diversa; o trabalho do homem é mais importante do que o da mulher; o trabalho do homem é mais bem remunerado do que o da mulher; há trabalhos vetados às mulheres, enquanto há outros considerados trabalhos de mulher etc.

Na docência, o gênero expressa a própria construção do ofício. Atividade totalmente masculina até, ao menos, a hegemonia da burguesia no mundo moderno e o afastamento da escola da Igreja, paulatinamente foi se tornando feminina, de tal maneira que, em várias partes do mundo, por volta das primeiras décadas do século XX, a docência se tornou um trabalho de mulheres, em muitos casos chefiadas por homens. Formas patriarcais de controle perduraram por muito tempo e foram sendo substituídas por controles mais “técnicos”, de tal maneira que, mais recentemente, feminização, proletarização e, até mesmo, precarização são as características mais destacadas da docência.

Contudo, cabe assinalar que, com o desprestígio e a pauperização, o professorado organizou-se, especialmente a partir do passado século, em entidades sindicais que, por sua natureza – melhor dizendo, por sua construção histórica e cultural - subsumiram os sujeitos generificados numa idéia de classe social desgenerificada. É perceptível, nos sindicatos docentes, a escassez de discussão sobre as relações de gênero na sociedade e na educação. (Ferreira, 2006, p. 229)

No mundo sindical, também, e ainda, relações de poder são reproduzidas, por meio de práticas culturais que estabelecem os lugares sociais das pessoas conforme sua genitália, e que investem contra as identidades sexuais desviantes da norma.

Mas igualmente podemos fazer bom uso de outras contribuições à temática das relações de gênero, nessa tentativa de compreendê-las como elemento importante das análises sobre fenômenos sociais, incluindo a questão sindical. Trata-se, por exemplo, dos aportes oriundos do feminismo negro ou das diferentes perspectivas que se anunciam como pós-coloniais. Essas correntes feministas lembram que algumas análises não levam em consideração as especificidades da opressão sofrida por mulheres não brancas, muitas vezes resultado do colonialismo. Por esse motivo, como lembra Sueli Carneiro (2019), faz-se necessário enegrecer o feminismo.

Falando de forma genérica e buscando uma síntese, várias das construções teóricas aqui apresentadas trazem como elemento fundamental a necessidade de junção de várias identidades sociais para compreender-se as desigualdades, porque elas são interdependentes: gênero, classe, raça/etnia, idade, origem geográfica. É isso que algumas autoras chamam de *interseccionalidade*:

o estudo de como a sobreposição ou a intersecção de identidades sociais, particularmente das identidades minoritárias, são diretamente relacionadas aos sistemas e estruturas da dominação e da discriminação. (Hollanda, 2019, p. 15)

Enquanto outras utilizam o termo *consustancialidade*, articulado à *coextensividade*:

as relações sociais são consustanciais; elas formam um nó que não pode ser desatado no nível das práticas sociais, mas apenas na perspectiva da análise sociológica; e as relações sociais são coextensivas: ao se desenvolverem, as relações sociais de classe, gênero e “raça” se reproduzem e se co-produzem mutuamente. (Kergoat, 2010, p. 94)

Na continuidade faço uma breve revisão dos estudos sobre gênero no campo do sindicalismo em educação.

2. Sobre o que tem versado os estudos sobre gênero e sindicalismo de trabalhadoras(es) em educação

Gênero e sindicalismo de trabalhadoras(es) em educação não compõe um tema muito trabalhado pela literatura relativa ao trabalho docente em nosso país. Além disso, as produções em geral não chegam a ser divulgadas em periódicos. Em sua maior parte, são dissertações e teses desenvolvidas por mulheres, várias delas com trajetória sindical, e por esse motivo tendem a dar voz às mulheres da categoria.

No período que vai de 1987 a 2011 (Coronel, 2014; Coronel; Ferreira, 2015) encontramos oito produções com centralidade na questão da participação (ou não) das mulheres nos sindicatos, ou seja, são discutidos os entraves à atuação sindical, os desafios para permanecer numa organização feita à imagem das demais instituições do mundo público – isto é, masculinas – e as tentativas de expressar as singularidades da atuação feminina.

Mais recentemente, algumas pesquisas de pós-graduação *stricto sensu* que tive a oportunidade de ler (sete estudos, entre 2008 e 2021, ou seja, não se trata de uma pesquisa exaustiva: Miranda, 2008; Dantas, 2017; Silva, 2017; Ücker, 2017; Lenarduzzi, 2019; Mendes, 2019; Mazeto, 2021) já começam a apresentar novas ênfases, além da questão da participação feminina, voltando-se, por exemplo, às trajetórias que conduzem à produção de subjetividades de mulheres sindicalistas ou o exame da (in)existência das questões de gênero nas pautas sindicais. Algumas dessas autoras concluem que existe resistência a reconhecer o gênero como elemento importante das lutas, havendo uma imposição soberana da pauta classista.

Penso ser possível concluir que o avanço das pautas sociais de gênero tem invadido as organizações sindicais e acionado a reflexão, por parte de sindicalistas autoras, sobre a premência da atenção ao assunto, junto com a atenção às pautas LGBTQI+² e as de raça/etnia. Ainda fica a descoberto a extensão de pesquisas sobre o tema entre pesquisadores/as sêniores.

3. Gênero no plano de organizações sindicais: as relações cotidianas e as políticas para gênero

Se tomarmos o processo de democratização como um marco temporal para as atuais lutas feministas, veremos que as iniciativas que se expressavam na sociedade brasileira como um todo tiveram seus reflexos sobre as entidades sindicais. Um exemplo disso é a criação, na CUT, em 1986, da Comissão Nacional sobre a Questão da Mulher Trabalhadora. Em 1993 houve a resolução a respeito da introdução de cotas para ambos os sexos (30/70%) nas direções da CUT, modificada paulatinamente de tal maneira que a paridade foi alcançada, nessa Central, em 2012 (apenas). Ações desse tipo tiveram repercussão sobre a CNTE ao menos desde 1993, quando passou a existir a Secretaria da Mulher Trabalhadora, cujo nome foi mudado, na gestão que se iniciou em 2002, para Secretaria de Relações de Gênero.

De forma sintética, é possível dizer que políticas sindicais que enfrentam as desigualdades de gênero tem se expressado fundamentalmente por meio de ações de reconhecimento das especificidades e ações de representação das mulheres, apresentando propostas de criação de secretarias ou departamentos especializados no tema, de cotas para as direções sindicais e estímulo à participação nos sindicatos e em organizações internacionais de mulheres. Tais políticas se reforçam pela participação da CNTE na Internacional da Educação. A forma-

2. Para a questão LGBTQI+, consultar Santos (2020).

ção específica para os temas relativos a gênero vem sendo proposta pela IE, que também indica passos bem discriminados para que as organizações filiadas diminuam as desigualdades de gênero (IE, 2016; EI, 2020). Além das questões já indicadas, há a proposição, por exemplo, de formação para jovens sindicalistas, a criação de coletivos de mulheres e, por último, mas muito importante, a discussão sobre relações de gênero no cotidiano das organizações. Esse último aspecto, contudo, é o mais difícil de implementar, porque depende de discussões formativas para ambos os sexos e do reconhecimento de processos inseridos nas práticas de vida, os *habitus* que atingem a todos e todas.

As feministas que atuam como ativistas sindicais têm sido muito emblemáticas ao estimular que os debates ocorridos nas organizações, palco de expressão de várias correntes políticas, incorporem temas relativos a gênero, junto com outras/os ativistas que se preocupam com as reivindicações de demais minorias. Além das questões já citadas, as lutas em favor da igualdade de direitos e contra a violência têm permeado debates e proposições.

4. Os movimentos em favor do gênero e as investidas do neoconservadorismo nos últimos anos

As iniciativas mais recentes, no Brasil e na América Latina, em termos da organização de movimentos de mulheres e LGBTQI+, não ocorreram de modo desarticulado de fenômenos semelhantes em todo o mundo. Basta lembrar-se das repercussões de uma série de eventos internacionais que influenciaram as políticas públicas e que foram, por sua vez, estimulados pelos movimentos. Apenas para deixar registrado, cabe indicar que:

o movimento feminista teve sua agenda ampliada em virtude do ciclo de Conferências promovido pelas Nações Unidas, como a Eco 92 – Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente e Desenvolvimento, Rio de Janeiro, 1992; a Conferência Mundial sobre Direitos Humanos, Viena, 1993; a Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento, Cairo, 1994; a IV Conferência Mundial da Mulher, Beijing, 1995; e a Conferência Mundial sobre Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, Durban, 2001. (Schumacher, 2018, p. 22)

No que se refere ao Brasil, sabemos que ganhos em torno de políticas estatais em relação a minorias, fortalecidos com a democratização, tiveram ampliação durante os governos do PT na presidência do país. Em sentido inverso, desde o golpe contra a presidenta Dilma Rousseff ampliaram-se as propostas

de retirada de direitos, capitaneadas por setores ultraconservadores. Esses conflitos entre perspectivas não começam nesse momento, mas sua multiplicação ocorre, sem dúvida, a partir da segunda década do século XXI (Biroli, 2020), visto que a cruzada moralista adquire um papel mais importante do que tinha anteriormente. E isso se estende por vários países do mundo.

Desta forma, algumas autoras têm tentado problematizar o seguinte: “de que modo a erosão das democracias [...] se conecta com as reações neoconservadoras à igualdade de gênero e à diversidade sexual?” (Biroli, 2020, p. 136). Qual o papel da cruzada contra a “ideologia de gênero” num cenário de desdemocratização? Segundo Brown (2006), esse termo pode ser entendido como um fenômeno de erosão da democracia representativa pelos setores neoconservadores, em sua associação com os neoliberais, mesmo que ambos os grupos apresentem diferentes racionalidades políticas. Mais tarde (em 2018), após rigorosa revisão de literatura, também relendo Hayek, Brown (2019) altera essa sua percepção: os valores tradicionais (neoconservadorismo) estão presentes já na gênese do neoliberalismo:

Como, então, resgatar os princípios morais tradicionais dos efeitos corrosivos do capitalismo [...] quando o Estado neoliberal não pode legislar sobre a moralidade ou ser moralista? [...] No arsenal hayekiano há três técnicas: limitar o poder legislativo a gerar regras universais e excluí-lo de fazer políticas de interesse público; desacreditar qualquer discurso de justiça social como dispartado e totalitário; expandir o que Hayek chama de ‘esfera pessoal protegida’ para estender a alçada da moralidade tradicional para além dos confins da igreja e da família. (Brown, 2019, p. 127)

Essa “esfera pessoal protegida” passa a ser politicamente instrumentalizada de modo a produzir determinadas subjetividades, o que também é uma forma de privatização, segundo Biroli (2020). A família tradicional cristã, alicerce da reprodução biológica, com traços definitivamente heterossexuais, é um exemplo de esfera pessoal protegida. Aliás, frente às orientações neopentecostais, ela se reconfigura, pois nestas as mulheres podem se aproximar do mundo público e os homens, do mundo privado. O empoderamento feminino é estimulado, mas no sentido individual, psicológico, voltado ao empreendedorismo. Nesta perspectiva, assumem o caráter de estranhos e odientos outros arranjos familiares, as orientações não heterossexuais, a adoção por casais formados por pessoas do mesmo sexo, as iniciativas feministas em relação ao direito sobre o próprio corpo, a ideia de que a escola deveria mostrar diferentes alternativas sobre o mundo, formando espíritos críticos. Quando se fala em *homeschooling* e em “escola sem partido” volta-se, novamente, para a família.

Contudo, Biroli incentiva a análise em contextos específicos, porque a agenda moral foi utilizada diferentemente em cada espaço geográfico, bem como sofreu resistências segundo o país. Retornando ao espaço da América Latina, lembremos que os defensores da existência de uma ideologia de gênero atuam há bastante tempo. Em 1998 o termo foi incorporado pela Comissão da Mulher da Conferência Episcopal Peruana: “Ideologia de gênero, seus perigos e alcances” (Vaggione; Machado; Biroli, 2020). Trata-se, aqui, da Igreja Católica. Interessantemente, o significado da expressão ideologia, no caso em questão, assume o sentido de falsa consciência: o correto, para essa vertente do catolicismo, seria o sexo, pois só há dois sexos que se unem para uma proposta de família; o resto seria ideologia, e quem defende essa ideologia é considerado inimigo.

O pânico moral instituído desde aí se objetivou em movimentos de rua, nas redes sociais e em outros espaços públicos, em vários países da América Latina, ganhando efetiva relevância, segundo Biroli (2020), a partir de 2016. Em nosso caso, recorro, primeiro, de todos os tipos de ataques misóginos sofridos pela presidenta Dilma Rousseff, que culminaram em seu impeachment, recheado por declarações de voto em nome da “família”. Em seguida, houve o cancelamento da Exposição Queermuseu, pelo Santander de Porto Alegre, em 2017, seguido por seu cancelamento no Museu de Arte do Rio, exposição acusada de divulgar pedofilia, zoofilia e blasfêmia. Também em 2017, a participação de Judith Butler no seminário “Os Fins da Democracia”, em São Paulo, recebeu uma petição online contrária assinada por 350 mil pessoas. Embora os objetos abordados pela filósofa feminista, em sua conferência, não fossem os temas do gênero e da sexualidade, estes eram os temas contestados pelo público, que, assim, enfatizava a necessidade de extirpar a ideologia de gênero de dentro das escolas, em especial. Para não me estender mais, por fim, vou citar a multiplicação de projetos nos níveis federal, estaduais e municipais, baseados na ideia de que o ensino da ideologia de gênero deveria ser abolido, fenômeno antecedido pela retirada das questões sobre gênero e raça do Plano Nacional de Educação, em 2014.

Estes e todos os acontecimentos que vimos vivenciando terminaram por multiplicar subjetividades autoritárias que, além de erodir a democracia, sustentam o desenvolvimento do neoliberalismo.

De um lado, as posições ultraconservadoras quanto a gênero transformam em inimigos e inimigas todas as pessoas tachadas como defensoras da ideologia de gênero, especialmente docentes, parlamentares e demais políticos. As crianças e jovens são colocados numa posição em que devem ser defendidos, por quem pertence aos verdadeiros núcleos familiares, das feministas, das abortistas e dos anormais LGBTQI+, porque o correto é manter a juventude dentro da

normalidade expressa pela heterossexualidade. Esse discurso é maniqueísta e divulgador de supostas conspirações perpetradas pelo “globalismo”, às vezes chamado de “marxismo cultural”, que afirma que a intenção final é provocar a extinção da humanidade, por falta de reprodução. E que esses grupos “manipuladores” comporiam a minoria das sociedades, junto a outras minorias como indígenas e aquelas pessoas que creem na existência do racismo. Por fim, as feministas “são perigosas, lésbicas e, claro, feias” (Biroli, 2020, p. 182), o que evoca diretamente uma das falas do Sr. presidente da República Jair Bolsonaro³.

De outro lado, e enquanto isso, o neoliberalismo desregulamenta direitos trabalhistas, cria novas formas de precarização, reduz a quase nada o controle sobre as agressões ao meio ambiente, faz crer que as alternativas são individuais conforme o grau de empreendedorismo. Reforça uma divisão sexual do trabalho (1) porque intensifica o cuidado doméstico desempenhado pelas mulheres, já que os organismos públicos de gestão do social são também reduzidos a quase nada; (2) porque as mulheres, nessas condições, são mais atingidas pela desregulamentação do trabalho.

Podemos usar, igualmente, os critérios de Fraser (1995) quanto à justiça social, para entender a associação entre neoconservadorismo e neoliberalismo. Um maior nível de justiça social ocorre quando se associa a dimensão da redistribuição (esfera econômica); com a dimensão do reconhecimento (esfera cultural); e a dimensão da representação (esfera política). Sobre isso, Biroli assinala que padrões tradicionais (patriarcais) de poder dentro da família exacerbam as questões de classe, pois “privatizar responsabilidades significa colocar diferentes famílias em posições muito desiguais quanto ao acesso a recursos e ao cuidado com os ‘seus’” (2020, p. 185).

Considerações finais

Na reunião de Lisboa, eu destacava que “o neoconservadorismo disputa, com os sindicatos e movimentos sociais, a hegemonia de posicionamento e crenças em relação a gênero dentro da categoria docente” (Ferreira, 2020, p. 92). Isso continua sendo verdadeiro; por isso, é necessário formar-se para disputar esse espaço nas escolas, nas universidades, nos cursos de formação de docentes. É preciso entender o debate em torno às questões relativas a gênero

3. Por sinal, uma análise de suas falas revelaria provavelmente toda a proximidade com os temas aqui apresentados, de tal forma que se torna perceptível que elas não são exclusivamente fruto de sua falta de educação e arrogância, mas da reprodução visceral, posto o cargo, de todos os preceitos neoconservadores.

como responsabilidade de todos os segmentos não ultraconservadores, não apenas das mulheres feministas.

Por outra parte, Fraser assevera que a crítica feminista tem que se reconectar com a crítica ao capitalismo, “reposicionando o feminismo com a esquerda” (2019, p. 44). Podemos pensar, tal como indica Robert (2022), que o sindicalismo docente só terá futuro pelo prisma do feminismo?

Em outras palavras, necessitamos nos debruçar sobre o seguinte problema:

A nação, a família, a propriedade e as tradições que reproduzem privilégios raciais e de gênero, feridas de morte pela desindustrialização, pela razão neoliberal, pela globalização, pelas tecnologias digitais e pelo niilismo são reduzidas a resquícios afetivos. Até agora, esses resquícios foram ativados predominantemente pela direita. Que tipos de visão e crítica políticas de esquerda podem atingi-los e transformá-los? (Brown, 2019, p. 228)

Referências

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Todos deberíamos ser feministas**. Buenos Aires: Literatura Random House, 2018.

BIROLI, Flávia. Gênero, “valores familiares” e democracia. *In*: BIROLI, Flávia; MACHADO, Maria das Dores C.; VAGGIONE, Juan Marco. **Gênero, neoconservadorismo e democracia**. São Paulo: Boitempo, 2020, p. 135-201.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

BROWN, Wendy. American Nightmare: Neoliberalism, Neoconservatism, and De-Democratization. **Political Theory**, v. 34, n. 6, p. 690-714, 2006.

BROWN, Wendy. **Nas ruínas do neoliberalismo**; a ascensão da política antidemocrática no ocidente. São Paulo: Filosófica Politeia, 2019.

CARNEIRO, Sueli. Enegrecer o feminismo; a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. *In*: HOLLANDA, Heloísa Buarque de (org.). **Pensamento feminista**; conceitos fundamentais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019, p. 313-321.

CORONEL, Márcia Cristiane Völz Klumb. **Gênero e sindicalismo docente**: uma análise da produção acadêmica na pós-graduação. 2014. 118f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas. Disponível em: <https://bit.ly/470VJ5I>. Acesso em: 22 nov. 2023.

CORONEL, Márcia C. V. K.; FERREIRA, Márcia O. V. Apropriação da categoria gênero em teses e dissertações brasileiras sobre sindicalismo de docentes. *In*: DAL ROSSO, Sadi; FERREIRA, Márcia O. V. (orgs.). **Sindicalismo em educação e relações de trabalho**; uma visão internacional. Brasília: Paralelo 15/Capes, 2015, v. 3, p. 185-210. Biblioteca Sindicalismo em Educação.

DANTAS, Adenilde de Souza. **Lentes de gênero sobre o Sindicato dos Trabalhadores em Educação Básica da Rede Oficial do Estado de Sergipe (SINTESE)**. 2017. 171f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão. Disponível em: <https://bit.ly/3suQkF5>. Acesso em: 22 nov. 2023.

EDUCATION INTERNACIONAL. **Gender Equality Action Plan 2020-2023**. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3MDJ4gO>. Acesso em: 22 jul. 2022.

FERREIRA, Márcia O. V. “Falar sobre gênero é falar lá no oito de março” – trajetórias de mulheres sindicalistas e seus posicionamentos sobre a importância do gênero no sindicato e na escola. **Currículo sem Fronteiras**, v. 21, n. 1, p. 335-360, 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.35786/1645-1384.v21.n1.17>. Acesso em: 22 nov. 2023.

FERREIRA, Márcia O. V. Feministas em sindicatos de trabalhadoras/es em educação. *In*: MANCIBO, Deise; FERREIRA, Márcia O. V.; DAL ROSSO, Sadi (orgs.). **Associativismo e sindicalismo em educação e crises do capitalismo contemporâneo**. Jundiaí: Paco Editorial, 2022, p. 215-226.

FERREIRA, Márcia O. V. Introduzindo a diferença: gênero e diversidade sexual entre mulheres sindicalistas docentes. *In*: BAUER, Carlos *et al.* (orgs.). **Sindicalismo e associativismo dos trabalhadores em educação no Brasil** – com escritos sobre a Argentina, Colômbia, Inglaterra, Japão e Peru. Vol. 3. Jundiaí: Paco Editorial, 2017, p. 247-260.

FERREIRA, Márcia O. V. Pesquisando gênero e sindicalismo docente: à procura de um referencial para uma temática transdisciplinar. *In*: DAL ROSSO, Sadi (org.). **Associativismo e sindicalismo em educação** – organização e lutas. Brasília: Paralelo, 2011, p. 29-46.

FERREIRA, Márcia O. V. Por que o gênero é importante para entender-se o sindicalismo docente? *In*: BAUER, Carlos *et al.* (orgs.). **Sindicalismo e associativismo dos trabalhadores em educação no Brasil** – com escritos sobre os Estados Unidos da América, Inglaterra, México e Portugal. Vol. 2. Jundiaí: Paco Editorial, 2015, p. 303-317.

FERREIRA, Márcia O. V. Sindicatos em educação e políticas de reconhecimento em meio a avanços do neoconservadorismo no Brasil. Primeiros apontamentos. *In*: DUARTE, Rosa S.; ROBERT, André; LEAL, Maria Clara (orgs.). **O sindicalismo docente e a construção da profissão na Europa e na América Latina**: contribuições dos sindicatos, estado da investigação e perspectivas. Lisboa: Universidade Lusófona, 2020, p. 74-95.

FERREIRA, Márcia O. V. Somos todos trabalhadores em Educação? Reflexões sobre identidades docentes desde a perspectiva de sindicalistas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 225-240, 2006. Disponível em: <https://bit.ly/3QrncGG>. Acesso em: 22 nov. 2023.

FERREIRA, Márcia O. V.; CORONEL, Márcia C. V. K. Vozes morais e representações de gênero entre sindicalistas docentes. In: SILVA, Márcia Alves da; MEIRA, Mirela Ribeiro (orgs.). **Mulheres trabalhadoras**; olhares sobre fazeres femininos. Pelotas: Editora da UFPel, 2012, p. 37-65.

FERREIRA, Márcia O. V.; SANTOS, Luciano P. Políticas para gênero e orientação sexual: desafios ao sindicalismo em educação. In: BAUER, Carlos *et al.* (orgs.). **Sindicalismo e associativismo dos trabalhadores em educação no Brasil** – com escritos sobre a Argentina, Inglaterra, País de Gales e Portugal. Vol. 4. Jundiaí: Paco Editorial, 2019, p. 265-279.

FERREIRA, Márcia O. V. *et al.* Abordagem das desigualdades de gênero e diversidade sexual em sindicatos de trabalhadoras/es em educação: o caso da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 99, n. 252, p. 404-428, 2018b. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.99i252.3398>. Acesso em: 22 nov. 2023.

FERREIRA, Márcia O. V. *et al.* Gênero e representação política: um estudo sobre a representação sindical de trabalhadoras/es em educação. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 43, n. 3, p. 681-699, 2018a. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5216/ia.v43i3.46058>. Acesso em: 22 nov. 2023.

FONTES, Virgínia. A crise do coronavírus no contexto brasileiro. In: SIMPÓSIO DE GÊNERO E DIVERSIDADE: DE(S)COLONIZAR O PENSAMENTO EM TEMPOS DE PANDEMIA, 3., 2021, Pelotas, **Paper**, p. 8.

FRASER, Nancy. Feminismo, capitalismo e a astúcia da história. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de (org.). **Pensamento feminista**; conceitos fundamentais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019, p. 25-46.

FRASER, Nancy. From Redistribution to Recognition? Dilemmas of Justice in a 'Post-Socialist' Age. **New Left review**, v. 1, n. 212, p. 68-93, 1995.

HOLLANDA, Heloísa Buarque de. Introdução. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de (org.). **Pensamento feminista**; conceitos fundamentais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019, p. 9-21.

INTERNACIONAL DE LA EDUCACIÓN. **Plan de Acción para la Igualdad de Género 2015 – 2019**. 2016. Disponível em: <https://bit.ly/2Fp2STc>. Acesso em: 18 abr. 2018.

KERGOAT, Danièle. Dinâmica e consubstancialidade das relações sociais. **Novos Estudos CEBRAP**, n. 86, p. 93-103, 2010. Disponível em: <https://bit.ly/3SFtmG5>. Acesso em: 22 nov. 2023.

LENARDUZZI, Zulma Viviana. **Generaciones de Profesoras Sindicalistas Argentinas**: fragmentos de historia (1984-2016). 2019. 302f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

MAZETO, Walkiria Olegario. **A luta sindical tem gênero?** As demandas das docentes da rede estadual de educação do Paraná nas deliberações da APP-Sindicato. 2021. 166f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba. Disponível em: <https://bit.ly/40u3VJp>. Acesso em: 22 nov. 2023.

MENDES, Karoliny. **A valorização da mulher docente na pauta sindical**. 2019. 80f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba. Disponível em: <https://bit.ly/3u8Ypj9>. Acesso em: 22 nov. 2023.

MIRANDA, Shirley Aparecida. **Articulações do feminino em narrativas de mulheres dirigentes sindicais**: saber-poder e gênero. 2008. 230f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. Disponível em: <https://bit.ly/3QAp9kf>. Acesso em: 22 nov. 2023.

ROBERT, André. O sindicalismo docente na França: a situação atual e a questão do seu futuro através do prisma do feminismo (pequena nota). *In*: MANCEBO, Deise; FERREIRA, Márcia O. V.; DAL ROSSO, Sadi (orgs.). **Associativismo e sindicalismo em educação e crises do capitalismo contemporâneo**. Jundiaí: Paco Editorial, 2022, p. 23-31.

SANTOS, Luciano Pereira dos. **Políticas LGBT+ em sindicatos de trabalhadoras/es em educação**. 2020. 240f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas. Disponível em: <https://bit.ly/40wZai8>. Acesso em: 22 nov. 2023.

SCHUMAHER, Schuma. Os movimentos feministas ontem e hoje no Brasil: desafios da sua institucionalização. *In*: MATOS, Marlise; ALVAREZ, Sonia. **Quem são as mulheres das políticas para as mulheres no Brasil**: expressões feministas nas Conferências Nacionais de Políticas para as Mulheres. Vol. 2. Porto Alegre: Zouk, 2018, p. 21-56.

SILVA, Glaucia Maria dos Reis. **Feminismo e classismo**: memórias, relações e disputas no Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais. 2017. 122f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora. Disponível em: <https://bit.ly/3sn54G9>. Acesso em: 22 nov. 2023.

ÜCKER, Carmen Beatriz Lübke. **A participação feminina no Sindicato de Trabalhadoras/es em Educação**: uma análise acerca do 24º Núcleo do CPERS/SINDI-

CATO. 2017. 106f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas. Disponível em: <https://bit.ly/47s3C3M>. Acesso em: 22 nov. 2023.

VAGGIONE, Juan Marco; MACHADO, Maria das Dores C.; BIROLI, Flávia. Introdução: matrizes do neoconservadorismo religioso na América Latina. *In*: BIROLI, Flávia; MACHADO, Maria das Dores C.; VAGGIONE, Juan Marco. **Gênero, neoconservadorismo e democracia**. São Paulo: Boitempo, 2020, p. 13-40.

SUBSÍDIOS BASILARES PARA A CONSTRUÇÃO DA CARTOGRAFIA HISTÓRICA DO ASSOCIATIVISMO E DO SINDICALISMO DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO NO BRASIL (1930-2017) – DAS ENTIDADES NACIONAIS!

Jônatas Gomes
Carlos Bauer

Introdução

O presente capítulo faz parte da proposta de pesquisa Cartografia histórica do associativismo e do sindicalismo dos trabalhadores em educação no Brasil (1930-2017), na qual estamos empenhados em levantar informações elementares sobre as entidades associativas, sindicais e federativas, locais, estaduais e nacionais, localizando-as com base na divisão regional do país adotada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

O avanço das proposições historiográficas preocupadas com os mecanismos de organização dos trabalhadores educação, numa época marcada pela intensa fragmentação e a pulverização política das entidades que os representam, o estabelecimento de um diálogo crítico com a Geografia se mostra profícuo e necessário.

Essa premissa se assenta na concepção de que o espaço é construído socialmente, as delimitações naturais não se impõem e refletem as características, as tensões e a forma pela qual se produz e se assimila valores culturais reinantes no seio da sociedade.

Os subsídios que tornaram possível esses escritos foram reunidos pelos participantes e colaboradores do Grupo de Pesquisa em História e Teoria da Profissão Docente e do Educador Social (Gruphis), do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Nove de Julho (Uninove). A localização das entidades foi obtida por meio de consulta ao portal do Ministério do Trabalho, a sistematização e as análises dos conteúdos e das informações granjeados estão em fase de realização.

Neste capítulo constam somente as entidades nacionais, com uma indicação do período da existência, sua localização geográfica e algumas das suas principais características, sociais e políticas, mormente, visando fornecer subsídios básicos e informações elementares com o intuito de auxiliar os pesquisadores e demais interessados na construção de estudos ulteriores em torno desta temática.

Devido à dificuldade de cotejar as informações produzidas por uma gama infindável de entidades, visto que essas se metamorfoseiam, desaparecem e se fragmentam ao longo da história, como, também pelo fato do Brasil possuir dimensões continentais, contudo, essas formas organizativas se mostrando presentes em todas as regiões do país, razão pela qual, nessa fase da pesquisa, se objetivou trazer uma contribuição panorâmica das entidades, reunindo e produzindo os subsídios basilares para futuras incursões e o estudo aprofundado das organizações por nós localizadas.

1. As primeiras tentativas de organização dos trabalhadores em educação no Brasil

As origens das primeiras formas de organizações associativistas dos trabalhadores em educação se processaram nos fins do século XIX e almejaram se desenvolver desvinculadas da tutela e do controle estatal em diferentes localidades brasileiras.

Este período marca um momento importante, embora pouco estudado, da organização dos trabalhadores em educação, mormente, dos professores que se vinculavam as instituições particulares de ensino. Como se sabe, soberbamente, na maioria dos casos os pesquisadores preocupados com o mundo do trabalho se debruçaram sobre a organização do movimento operário que se processou desde as viragens do século XIX para o século XX.

As associações pioneiras dos trabalhadores em educação datam do final do século XIX, no Rio de Janeiro e em Pernambuco, por sua vez, em São Paulo, essas ocorrências começaram a se registrar somente no início do século XX.

Estas primeiras entidades organizativas se constituíram em formas embrionárias de mobilização que em anos posteriores, passaram a ter grande capilaridade e densidade social e, gradativamente, configurando-se em entidade sindicais.

Estado/Cidade	Período	Entidade
RJ	[1874] – [1875]	Sociedade Beneficente Instituto dos Professores da Corte
RJ	1875	Caixa Beneficente da Corporação Docente do Rio de Janeiro
RJ	[1877]	Associação dos Professores Públicos da Corte
PE	[1879]	Grémio dos Professores Primários de Pernambuco
RJ	1881	Grémio dos Professores Primários da Corte
SP	1901 - 1919	Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo
PR	[1906]	Grémio dos Professores Públicos do Estado do Paraná
RJ/DF	1909	Associação dos Professores do Brasil
RJ/DF	[1928]	Confederação do Professorado Brasileiro
SP	1930 -	CPP - Centro do Professorado Paulista

Quadro 1. Primeiras associações (1874-1930)

Fonte: Adaptado de Vicentini e Lugli (2009).

O conjunto de informações acima sistematizado foi ajustado da obra *História da profissão docente no Brasil: representações em disputa*, de Paula Vicentini e Rosário Lugli, com as autoras nos oferecendo um conjunto de preciosas informações de caráter cronológico, nomenclatura e de localização socioespacial de algumas das formas organizativas do professorado pioneiras, desde a década de 1870, na sociedade brasileira, ressaltando com a relação

[...] a elaboração desse quadro, cabe informar que as datas entre colchetes indicam apenas o ano da primeira e da última referência localizada a respeito da entidade, quando não foram localizadas informações sobre sua criação e o seu encerramento. O ano seguido de hífen indica que a entidade ainda se encontra em funcionamento. No caso de alteração na nomenclatura das entidades, procurou-se registrar o ano em que isso ocorreu entre parênteses sempre que essa informação tenha sido disponibilizada. (Vicentini; Lugli, 2009, p. 145)

As primeiras associações funcionavam como um ambiente propício para que os professores pudessem discutir o que pensavam sobre as questões educacionais, encaminhar propostas para a sua valorização social e se organizar como categoria profissional. Com esses objetivos proclamados publicamente, a Associação beneficente do professorado público de São Paulo, que esteve em funcionamento entre 1902 e 1918, se constituiu como uma das primeiras iniciativas de organização dos professores que atuavam na educação pública paulista.

Em 1930, com a fundação do Centro do Professorado Paulista (CPP), o patrimônio da associação beneficente do professorado público de São Paulo foi incorporado ao CPP (Vicentini; Lugli, 2005).

O CPP iniciou suas atividades como uma associação de professores primários, primando por dar apoio aos professores no estabelecimento de laços de solidariedade, garantir a união da categoria profissional a fim de se perceberem como um grupo que pudesse reivindicar melhores condições de trabalho e a estruturar a carreira destes trabalhadores do ensino no âmbito do funcionalismo público paulista.

Os seus esforços organizativos foram extremamente bem-sucedidos tanto que, ao longo da década de 1950, se configurou como uma das maiores associações de professores da América Latina.

Em muitos estados da federação, o encaminhamento das reivindicações e a realização das negociações pelas direções das associações, eram feitas diretamente com os governadores ou com os secretários de educação, as tratativas eram articuladas e desenvolvidas pelos líderes sem a realização de assembleias ou quaisquer consultas aos seus representados. Porém, em determinado momento, dos meados da década de 1970, estas negociações “pelo alto” perderam efeito e não funcionavam mais para acomodar as crescentes perdas salariais, causadas pelo aumento desenfreado da inflação, a precarização das condições de trabalho, a ausência de planos de carreira fez com que os docentes comessem a se mobilizar em passeatas e movimentos paredistas pelo país afora!

Em poucas décadas e de forma acelerada, a imagem da professora cordata, apumada e redentora da Nação, pacientemente, ideológica e politicamente, construída no imaginário social, seria substituída pelo seu ímpeto organizativo, o envolvimento nas lutas sociais e no questionamento das autoridades pela sua contumaz negligência com a educação pública no Brasil.

Na contemporaneidade essas transformações que se produziram, na forma pela qual as pessoas que se dedicam ao magistério e demais atividades que são próprias do mundo do trabalho educacional, trouxeram um forte movimento organizativo, engajamento político e social, mas, não deixaram de sofrer as consequências dos processos de precarização do trabalho que se desenvolveram celeremente nesta etapa do capitalismo impulsionada pelo ideário do chamado neoliberalismo.

2. Breve história do movimento operário brasileiro e a luta pelos direitos trabalhistas: da sindicalização à reforma antitrabalhista

O movimento operário brasileiro teve grande influência das experiências dos trabalhadores estrangeiros que vieram para o país no século XIX, com destaque para os trabalhadores italianos e espanhóis, grandemente identificados com os ideais políticos anarquistas e anarco-sindicalistas (Oliveira, 2017).

No ano de 1922, inspirados na Revolução Russa de 1917, surge o Partido Comunista Brasileiro (PCB), que terá importante contribuição na história do movimento operário no país (Saviani, 2011).

Na década de 1930, o Governo Federal criou o Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio, e, em 1931, por meio do Decreto n. 19.770,14 regulamentou a sindicalização das classes patronais e operárias, início da primeira lei sindical brasileira. Tal decreto estabelecia o controle financeiro do Ministério do trabalho, dessa forma, atrelava as entidades sindicais ao Estado, com intenção de retirar o sindicato da esfera privada para transformá-lo em pessoa de Direito Público, atrelado diretamente ao governo, o que fez com que os movimentos trabalhistas do setor público atuassem à margem da legislação (Bauer; Diniz; Paulista, 2013).

Durante as décadas de 1930 a 1960, a classe trabalhadora buscou novas formas de organização política e sindical, dessa forma, passou a operar via instituições operadas pelo estado. Em 1964, com o golpe que viria com a ditadura civil-militar, as instituições democráticas são abaladas, no período, sobretudo, com vias de desmobilizar as organizações, sociais e política dos trabalhadores, limitando assim, suas formas de representação. O período foi pautado por um regime de exceção, com subtração de direitos elementares, os trabalhadores foram tratados como muita violência e repressão (Gorender, 1987).

No final da década de 1980, gradualmente, após um duro período de instabilidade política, torturas e ações golpistas, o país iniciará um período de redemocratização social e política. Viverá, ainda, no início do decênio seguinte, um momento de transição política turbulenta, principalmente, no que tange aos aspectos econômicos.

Durante a década de 1990, como destaca Paiva (2016), houve quatro ocasiões em que a educação foi debatida em nível nacional: Constituição de 1988, Lei de Diretrizes e Bases de 1996, e o Plano Nacional de educação de 2001 e 2014. Período em que as entidades dos trabalhadores em educação defenderam e construíram propostas abrangentes para a educação.

O maior golpe para os trabalhadores ocorrerá em 2017, com a reforma trabalhista. A reforma, que viria a revogar mais de 70 anos em 7 meses, aprovada, ainda, no primeiro semestre daquele mesmo ano no Governo do presidente Michel Temer. Tais medidas modificaram profundamente o direito do trabalho, o Poder Judiciário e a estrutura sindical.

Paula *et al.* (2019) utilizam o termo “reforma antitrabalhista” para apontar a precarização sofrida a partir da aprovação da Lei 13.467 de 2017, por sua vez, autores como Ricardo Antunes (2018), trabalha com a ideia de que

houve, neste momento, como fruto da ação golpista de Temer, uma contrar-reforma trabalhista.

As mudanças alteram significativamente as esferas do mundo do trabalho, impactam a dinâmica das relações, atingem a capacidade de mobilização por parte dos trabalhadores, limita a luta sindical, em linhas gerais, flexibiliza o trabalho conforme as tendências neoliberais de produção por parte de corporações mundiais, que visam obter seu lucro em patamares cada vez mais rebaixados (Antunes; Praun, 2019).

3. Entidades nacionais dos trabalhadores em educação

As entidades nacionais dos trabalhadores em educação, desde a sua gênese, na segunda metade do século XX, até o presente período histórico, pautaram suas lutas na busca da qualidade das relações de ensino e aprendizagem, na defesa da escola pública e de melhores condições de vida aos trabalhadores em educação, para tanto, suas bandeiras ressaltam a educação como direito, responsabilidade do Estado, democrática e de qualidade, e, também, se dará por meio da rede privada de educação, sob a regulação e controle do Estado.

Em grande parte, sua gênese, se deu a partir das mobilizações pelo fim da ditadura civil-militar (1964-1985). Nessa época, os estudantes universitários, sindicalistas e acadêmicos, atores que tiveram papel importante dentro do campo progressista e da frente ampla que se formou contra a ditadura, mobilizaram-se em prol da resistência contra o regime autoritário que se instalava no país, segmentos sociais, inclusive, que haveria de ter um papel fundamental no período da redemocratização brasileira.

Até a promulgação da Carta constitucional de 1988 e a superação da chamada transição democrática da ditadura civil-militar, os funcionários públicos federais, estaduais e municipais não poderiam se organizar em sindicatos. A partir desse período, foi facultado aos funcionários públicos, não somente os trabalhadores em educação, mas todos os trabalhadores do setor público que atuavam em outras esferas, teriam essa prerrogativa legal (Saviani, 2020).

Ocorre que, objetivamente, mesmo sem ter características sindicais, reconhecidas do ponto de vista jurídico e formal, muitas dessas entidades cumpriam um importante papel político e social, se organizavam como associações, mas, atuavam como entidades representativas e mediadoras dos conflitos, mesmo sob a vigência da ditadura civil-militar (1964-1985).

Nesse âmbito, pode-se destacar, a atuação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), a partir do debate sobre a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), no final da década de 1980 e que, desde então, vem

formulando propostas sobre valorização profissional, entendendo como indisociáveis, a formação inicial e permanente, carreira, jornada e condições de trabalho no universo escolar do país.

4. As origens históricas da CNTE

As origens históricas da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) remontam aos processos organizativos que trouxeram para cena da presença dos professores da educação básica a Confederação dos Professores Primários do Brasil (CPPB), criada em 1960.

Sua história se inicia na década de 1940, período caracterizado pela composição de associações, formalizando assim o movimento de professores do ensino primário público do país, envolvendo-se, em 1948, no movimento pela escola pública e gratuita, com o envio daquele que seria o primeiro projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) ao Congresso Nacional.

Em 1959, estima-se que cerca de onze (11) estados brasileiros já tinham associações de professores. Em 1960, na cidade de Recife, capital do estado de Pernambuco (PE), era criada a primeira Confederação dos Professores Primários do Brasil (CPPB).

Vinte anos depois, em 1979, a CPPB, passou a representar professores do ensino secundário, também denominado de ginásio, o que provocou mudanças substanciais em seu estatuto e em sua nomenclatura, passando a chamar-se: Confederação dos Professores do Brasil (CPB). Acredita-se que essa ampliação deu maior impulso a organização docente, fortaleceu a articulação nacional e consolidou o movimento em todo país.

Entre os anos de 1982 e 1988, a CPB consolidou-se como entidade federativa e como principal via de organização do sindicalismo docente, mesmo no período em que era proibida a sindicalização para o funcionalismo público, na luta contra a repressão vivida na ditadura civil-militar e trazendo para sua práxis as influências do Novo sindicalismo (Ferreira Jr., 1998).

Em 1990, a CPB, passou a se chamar Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), em um Congresso extraordinário cujo objetivo foi unificar várias federações e organizações setoriais da educação numa mesma entidade nacional, preconizando unificar os diversos segmentos que compõem o mundo do trabalho educacional, num momento histórico de grande efervescência política, contestação dos sindicatos oficiais e eclosão de greves em massa (Pereira Filho; Bauer, 2020). A partir daí, teve a filiação de 29 entidades de base com centenas de milhares de sindicalizados em suas fileiras.

5. Nota histórica da Contee

Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino (Contee) surgiu em 1990, na cidade de Praia Grande (SP), como uma entidade associada à rede particular de ensino. Seu surgimento ocorreu em um período de grande efervescência política no país, com manifestações populares contra os ataques aos trabalhadores e a introdução de medidas neoliberais no projeto Brasil Novo, do presidente Collor, que geraram conflitos com a polícia (Contee, 2021).

A Contee tem uma concepção de sindicalismo classista, que luta pelos direitos econômicos e sociais dos trabalhadores e busca a transformação da sociedade. A entidade combate a mercantilização e a desnacionalização da educação, além de lutar pelo desenvolvimento do país baseando-se nos princípios da justiça social e soberania nacional. Nesse sentido, a entidade defende a educação como direito e bem público, de responsabilidade do Estado, e luta pelo fortalecimento da educação pública, democrática e de qualidade (Conataee, 2012).

A Contee também entende que a regulamentação do setor privado de ensino é necessária para garantir o acesso à educação como direito, e que o Estado deve controlar, regular, credenciar e avaliar a educação, com as devidas referências sociais (Fernandes, 2021).

Em suma, a Contee é uma entidade sindical que busca a transformação da sociedade por meio da luta pelos direitos econômicos e sociais dos trabalhadores da rede privada de ensino, além de combater a mercantilização e a desnacionalização da educação e lutar pelo fortalecimento da educação pública, democrática e de qualidade.

6. Presença histórica da Fasubra

A Federação das Associações de Servidores das Universidades Brasileiras (Fasubra) “fundada em 19 de dezembro de 1978, é órgão sindical que congrega sindicatos de trabalhadores em Instituições Públicas de Ensino Superior (IES) sob quaisquer denominações, em todo o território nacional” (Fasubra, 2018, p. 3).

Nasce em um período de ditadura civil-militar no Brasil (1964-1985). Nesse contexto, a criação da Fasubra foi uma resposta à necessidade de organização e luta dos trabalhadores das Instituições de Ensino Superior (IES) e das Instituições vinculadas ao ensino superior, que enfrentavam a repressão e a falta de democracia no país.

O movimento sindical dos trabalhadores em geral estava bastante enfraquecido na época, com muitas lideranças presas, exiladas ou mortas. No entanto, a luta dos trabalhadores em educação continuou, assim nasceu a Fasubra como uma entidade sindical independente em relação ao Estado, aos patrões e às administrações universitárias (Sader, 2010).

É crucial compreender criticamente o período histórico e o processo de lutas sociais que ocorreram durante a retomada da democracia brasileira. Diante desse controle, muitas categorias de trabalhadores criaram associações, o que era permitido pelas leis vigentes, como uma forma de escapar da repressão. Esquemáticamente, podemos distinguir duas categorias de entidades: as combativas, que questionavam o sistema político e lutavam por transformações estruturais no país, e aquelas que se concentravam em questões corporativas, assistenciais e imediatas de seus representados (Freitas, 2022).

Podemos inferir que a luta dos trabalhadores em educação foi fundamental para a formação da Fasubra como entidade sindical independente, em meio a um período histórico marcado pela repressão e enfraquecimento do movimento sindical. Além disso, a diferenciação entre entidades combativas e corporativas mostra a diversidade de atuações dentro do movimento sindical e a importância de se pensar em estratégias coletivas para alcançar transformações estruturais no país.

Ao longo de sua história, a Fasubra tem se destacado como uma entidade crítica e propositiva, contribuindo para a construção de projetos relevantes para os trabalhadores da educação e para a sociedade em geral. O Projeto Universidade Cidadã para os Trabalhadores (PUCT) é um exemplo disso. Proposto pela Fasubra, o PUCT defende um novo modelo para a Universidade Pública Brasileira, que se transformou no PL 7.398/2006, apresentado na Câmara dos Deputados pela deputada Fátima Bezerra (PT/RN).

Esse projeto é um manifesto em favor de uma universidade voltada para os interesses dos trabalhadores, contribuindo para uma educação pública de qualidade e socialmente comprometida.

Podemos concluir que a criação da Fasubra foi uma resposta à necessidade de organização e luta dos trabalhadores das Instituições de Ensino. O estudo da história da Fasubra e suas lutas são importantes para compreendermos a importância das lutas sociais na retomada da democracia brasileira e as estratégias utilizadas pelos trabalhadores para escapar da repressão, bem como a diversidade de atuações dentro do movimento sindical.

7. A origem do Proifes

A Federação de Sindicatos de Professores e Professoras de Instituições Federais de Ensino Superior e de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (Proifes) é uma federação de sindicatos de professores de instituições federais de ensino superior criada em 2011 por um grupo dissidente insatisfeito com a representação do Andes-SN.

A entidade busca valorizar o diálogo e a negociação como meio de solucionar conflitos, além de defender os princípios de pluralidade, descentralização, independência e democracia. Embora representem a mesma categoria, Andes-SN e Proifes têm diferenças significativas em suas formações, atuações e convicções ideológicas, “o que gerou divergências em debates sobre programas de educação como o Reuni e o PNE” (Dutra; Castioni, 2020).

Embora haja críticas recíprocas e acusações de ligação com interesses dos governos, o Andes-SN se mantém com maior número de associados, enquanto olhares atentos analisam como mais legítimos os interesses defendidos pelo Proifes. No âmbito do funcionalismo público federal, o movimento dos trabalhadores em educação permanece dividido e impulsionado por uma forte tendência de fragmentação de suas entidades representativas.

8. História e importância política do Andes-SN

O Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (Andes-SN) surgiu no bojo da chamada abertura democrática brasileira, quando, por volta de 1971, iniciavam os primeiros Encontros Nacionais das Associações Docentes (ADs). Ainda sob a pressão do regime ditatorial, surge a necessidade objetiva e orgânica da criação de um sindicato, que pudesse reivindicar melhores condições de vida, de trabalho, direitos dos homens enquanto cidadãos. Portanto, estes direitos eram o mote da unificação dessas ações, que passaram a ser coletivas em prol da democratização do país (Donatoni, 1999).

Em 1981, muitas dessas associações uniram-se em torno da Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior, uma vez que, na prática o sindicalismo estava proibido para os funcionários públicos que, sete anos depois, tornou-se sindicato com a promulgação da Constituição Federal (Leher, 2021).

As questões relativas às condições dignas, que antes estavam definidas por concepções abstratas, passam a ter materialidade, enquanto realidade concreta. Assim, os movimentos sociais que surgem desse período passam a ter protagonismo na história da educação brasileira, o Andes-SN surgiu dentro dessa conjuntura social, econômica e política.

Essa postura introduziu no cotidiano docente um pensar articulado da realidade social que, desde o final da década de 1970 e início da década de 1980, passa a instituir espaços destinados à discussão do sindicalismo e da organização dos professores. Espaços estes que vão além, incluindo questões ligadas a terra, classe, gênero e etnia.

Sobre esse momento histórico é importante destacar que:

Todas essas manifestações populares do final da década de [19]70 e início da década de [19]80 contribuíram para significativas mobilizações sociais, em especial nos sindicatos, que se reorganizam e realizam inúmeras greves, a exemplo do ABC Paulista – maio de [19]78/80. A retomada do crescimento dos sindicatos rurais, a reorganização dos trabalhadores fabris, a criação das Centrais sindicais, são tantas outras transformações que também ocorrem neste período. (Donatoni, 1999, p. 29)

Assim, o movimento docente constituiu-se na relação permanente com as experiências de outros trabalhadores que lutavam pelo reconhecimento de direitos sociais para todos os brasileiros.

Hoje a entidade é filiada à Central Sindical e Popular Conlutas (CSP-Conlutas), deliberada pelo 26º Congresso do Andes-SN, realizado na cidade de Campina Grande (PB), em março de 2007, como consta em seu site.

O Andes-SN se divide em seções e representam aproximadamente 70 mil sindicalizados de instituições de ensino superior federais, estaduais, municipais e particulares, não cobra taxas compulsórias e se encontra representado em todo o território nacional pelas suas 121 seções sindicais, como consta em seu site, com informações atualizadas até o ano de 2022.

9. Origem e breve história do Sinasefe

O Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica (Sinasefe), inicia sua trajetória a partir Federação Nacional das Associações de Servidores das Escolas Federais de 1º e 2º grau (Fenasefe) no ano de 1988, em Salvador (BA), logo após a promulgação da Constituição Cidadã de 1988 que consolidou o direito de sindicalização dos servidores públicos.

Como consta em seu estatuto: “Art. 2º. O Sinasefe é constituído pelos servidores federais ativos e aposentados da Educação Básica, Profissional e Tecnológica” (Sinasefe, 2019, p. 1).

Sobre as suas principais prerrogativas:

Art. 6º. O Sinasefe tem como objetivos fundamentais organizar, representar e dirigir a luta dos servidores federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica, em caráter sindical, numa perspectiva classista, autônoma, democrática e participativa, por melhores condições de vida e de trabalho, a partir de seus interesses imediatos e históricos e dentro dos limites deste Estatuto. (Sinasefe, 2019, p. 2)

A entidade surgiu com o intuito de defender a categoria que representa e luta em defesa da educação pública, gratuita, de qualidade, laica e com referência social.

Conforme consta em seu portal oficial, consultado em 2022, a entidade elenca suas principais bandeiras: educação pública, gratuita, de qualidade, laica, com referência social e em consonância com os interesses da classe trabalhadora; por uma sociedade sem exploração; democratização das Instituições Federais de Ensino (IFEs); redução da jornada de trabalho sem redução salarial; reajuste linear e constante da remuneração, não permitindo a redução salarial pela corrosão inflacionária; por uma Carreira Única dos Trabalhadores e das Trabalhadoras em Educação; paridade entre ativos e aposentados; contra todo tipo de discriminação e/ou intolerância racial, LGBTfóbica, de gênero e autonomia da classe trabalhadora frente ao Estado.

Considerações finais

As entidades dos trabalhadores em educação surgiram no final do século XIX e início do século XX, lideradas por professores primários de escolas públicas em diferentes estados do país. No entanto, com a criação do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio em 1930, foram estabelecidos os primeiros sindicatos de professores no setor privado.

A compreensão histórica do papel dessas entidades é pouco estudada, mas é crucial para a valorização e o reconhecimento social dos trabalhadores da educação. Durante as discussões em torno da primeira LDB, surgiram a CPPB e, posteriormente, a CNTE. Durante a ditadura civil-militar entre 1964 e 1985, foram criadas formas embrionárias de luta que deram origem a outras entidades, como a Fasubra em 1978 e o Andes-SN em 1981.

O Sinasefe foi fundado em 1988, após a promulgação da Constituição Cidadã, enquanto a Contee nasceu, na década de 1990, no cerne do turbilhão das lutas contra as reformas neoliberais do governo Collor. O Proifes, por sua vez, surgiu em 2004 a partir de uma dissidência do Andes-SN.

As entidades nacionais dos trabalhadores em educação invariavelmente surgiram no bojo das ondas contestatórias que se levantaram no país nas décadas de 1970 e 1980 exigindo o fim da ditadura civil-militar e que alcançaram o seu ápice com o desenvolvimento da campanha das eleições diretas para Presidente da República, o movimento pelas Diretas que haveria de se constituir em um dos mais massivos movimentos políticos e sociais da história contemporânea brasileira.

A análise e a compressão críticas da intervenção dos seus dirigentes e ativistas não pode desconsiderar que o Brasil é um país continental, registrando inúmeras disparidades políticas, econômicas e sociais e que o mundo do trabalho educacional está longe de nos oferecer qualquer homogeneidade, exigindo-lhes a superação de enormes dificuldades, mas, também, o reconhecimento histórico de que o seu esforço político e organizativo se mostra indissociável do processo de consolidação da democracia, da valorização social da educação e da cidadania entre nós!

Referências

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviço na era digital**. São Paulo: Boitempo, 2018.

ANTUNES, Ricardo; PRAUN, Luci. A aposta nos escombros: reforma trabalhista e previdenciária a dupla face de um mesmo projeto. **Revista Jurídica Trabalho e Desenvolvimento Humano**, v. 2, n. 1, 2019.

BAUER, Carlos; DINIZ, Cassio; PAULISTA, Maria Inês (orgs.). **Sindicalismo e associativismo dos trabalhadores em educação no Brasil**. Jundiaí: Paco Editorial, 2013.

CONATAEE. **Caderno de Resolução, 8º Conatee, Educação como prioridade: O desafio para o Brasil que se desenvolve**, 2012. Disponível em: <https://bit.ly/3QRH1HB>. Acesso em: 3 nov. 2022.

CONTEE. Confederação dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino. CONTEE 30 anos. **Revista Conteúdo**, ano XXX, Edição comemorativa 30 anos, 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3u9S1Z2>. Acesso em: 5 nov. 2022.

DONATONI, Alaíde. **Trajетória do movimento docente do ensino superior: um resgate histórico da origem e desenvolvimento da ANDES**. 1999. 308f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

DUTRA, Norivan Lustosa Lisboa; CASTIONI, Remi. **Dois sindicatos e uma categoria: o caso dos docentes federais do Brasil**. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/46dsxXP>. Acesso em: 7 nov. 2022.

FASUBRA. Federação das Associações de Servidores das Universidades Brasileiras. **Estatuto da Federação das Associações de Servidores das Universidades Brasileiras**: Alterado em maio de 2018. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3udavIg>. Acesso em: 28 abr. 2023.

FERNANDES, Vanessa Cristina Meneses. **Organização sindical docente e lutas (inter) nacionais em educação**. 2021. 243f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador.

FERREIRA JR., Amarílio. **Sindicalismo e proletarianização**: a saga dos professores brasileiros. 1998. 302f. Tese (Doutorado em História social) – Universidade de São Paulo, São Paulo.

FREITAS, Viviane. **Da presença da Federação de Sindicatos de Trabalhadores em Educação das Universidades Brasileiras [Fasubra] na luta por um projeto de universidade para a classe trabalhadora (1978-1995)**. 2022. 193 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo.

GORENDER, Jacob. **Combate nas trevas: a esquerda brasileira**: das ilusões perdidas à luta armada. São Paulo: Ática, 1987.

LEHER, Roberto. O Andes-SN e o autogoverno da universidade pública. *In*: CARVALHO, Alexandre Galvão; FERRAZ, Cristiano Lima (orgs.). O fórum das ADs e o movimento docente. **Universidade e Sociedade**, ano XXXI, n. 68, Edição comemorativa de 30 anos, julho de 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3sxdhHy>. Acesso em: 7 nov. 2022.

OLIVEIRA, Maria Crisneilândia Bandeira. **História, embates políticos, sindicais e organizativos dos professores das instituições do ensino privado de Osasco e Região (SINPROSASCO) (1985-1992)**. 2017. 200f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo.

PAIVA, Luís Roberto Beserra de. **Sindicalismo e associativismo docente universitário na América Latina** - história e embates políticos na contemporaneidade (1990-2010). 2016. 337f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo.

PAULA, Ricardo Pires de *et al.* Os impactos da reforma antitrabalhistas e da terceirização para o sindicalismo docente: primeiras impressões. *In*: BAUER, Carlos *et al.* (orgs.). **Sindicalismo e associativismo dos trabalhadores em educação no Brasil**: Com escritos sobre a Argentina, Inglaterra, País de Gales e Portugal. Vol. 4. Jundiaí: Paco Editorial, 2019.

PEREIRA FILHO, Sebastião Carlos; BAUER, Carlos. **Da CPB à CNTE** - História da organização político-sindical dos trabalhadores em educação no Brasil (1983 a 1991). São Paulo: Usina editorial, 2020.

SADER, Eder. **Quando novos personagens entraram em cena: experiências e lutas dos trabalhadores da Grande São Paulo, 1970-1980**. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

SAVIANI, Dermeval. A pedagogia histórico-crítica. **Revista Binacional Brasil-Argentina: Diálogo Entre As Ciências**, v. 3, n. 2, p. 11-36, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3suTc4P>. Acesso em: 5 nov. 2022.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.

SINASEFE. Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica. **Estatuto do Sinasefe**. Brasília/DF. 14 a 17 de novembro de 2019. Disponível em: <https://bit.ly/47S2Xc0>. Acesso em: 6 nov. 2022.

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosário G. **A profissão docente no Brasil do século XX: sindicalização e movimentos**. Histórias e memórias da educação no Brasil – século XX. Petrópolis: Vozes, 2005.

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosário G. **História da profissão docente no Brasil: representações em disputa**. São Paulo: Cortez, 2009.

CAPÍTULO 33

TRAJETÓRIA HISTÓRICA DO SINDICATO DOS PROFESSORES DO ABC (1984-1990)

Carin Sanches Moraes
Carlos Bauer

Introdução

O presente capítulo faz parte de uma pesquisa mais ampla sobre a história da educação brasileira contemporânea e teve como centralidade o Sindicato dos Professores do ABC (Sinpro-ABC). Um sindicato forjado no seio da luta de classes da sociedade capitalista, no período compreendido entre os anos de 1984 a 1990.

De pronto, nos parece significativo realizar um panorama político e social do período de sua fundação, como, também, informarmos que antes de se tornar um sindicato, a entidade em estudo passou pela etapa organizativa chamada de associação pré-sindical em decorrência da legislação em vigência na época. A associação organizativa constituída pelos professores dos estabelecimentos de ensino da região do chamado ABC paulista, que congregam as cidades de Santo André, São Bernardo do Campo, São Caetano do Sul e Diadema, recebeu o nome de Associação dos Professores do ABC (Apro-ABC).

O período estudado nos exigiu a compreensão de três momentos socioeconômicos e políticos brasileiros distintos, mas, interligados: o período de redemocratização do país, o governo do então presidente José Sarney e o início do governo Fernando Collor de Mello.

O período de redemocratização do país, foi o momento em que a categoria de professores da rede privada de ensino da região do chamado Grande ABCD, sofria com o conjunto da sociedade brasileira o alto índice inflacionário e o aumento crescente da dívida externa. Isso fez com que as condições de trabalho e as questões salariais dos professores da rede privada de ensino fossem dia a dia precarizadas e desregulamentadas, havendo a necessidade de uma articulação organizativa que pudesse representar a categoria na região.

Foi nessa época que a categoria sentiu a real necessidade de se voltar contra os ataques do governo vigente. Podemos considerar que esse período histórico foi um dos grandes incentivadores para a criação da Associação dos professores do ABC, justamente por se tratar de uma ocasião de grandes mobilizações dos trabalhadores, por meio de suas organizações associativistas e sindicais, forte-

mente, influenciadas pelo chamado do Novo sindicalismo e pela entrada dos movimentos sociais na cena política nacional.

Esses trabalhadores, além de lutar pelas suas reivindicações de interesses econômicos e profissionais, também combatiam pela redemocratização do Brasil, com a participação organizada na campanha pelo restabelecimento das eleições diretas para a presidência da República (Diretas já), em movimentos em favor do estabelecimento da cidadania e dos direitos sociais, como é o da sua presença nos fóruns nacionais em defesa da escola pública, gratuita e laica para todos.

Para que compreendermos o processo de formação e de transição, da fase de associação para o estabelecimento do sindicato, naquela dinâmica social e política, nos parece importante o entendimento conjuntural do governo de José Sarney e do início do governo de Fernando Collor de Mello e os seus reflexos na urdidura da história do Sinpro-ABC.

O sindicato dos trabalhadores da rede privada de ensino do ABC durante o seu processo de formação enfrentou junto com as demais categorias de trabalhadores os efeitos produzidos pelas políticas econômicas impetradas pelo neoliberalismo em sua fase nascente no Brasil.

O que certamente não poupou as políticas educacionais brasileiras, com a intensificação do processo privatista do ensino. Concretamente, estávamos diante da materialização das orientações das agências multilaterais na área da educação em consonância com as políticas de mercado. Essas orientações, ao serem incrementadas por meio dos marcos legais no campo educacional, produziram um aumento do ensino privado no Brasil e um considerável abandono por parte dos governos brasileiros com relação aos investimentos na educação pública em todos os níveis.

Com a ampliação desses estabelecimentos de ensino ampliavam-se também, o quadro de trabalhadores que enfrentavam duras condições de trabalho, o rebaixamento dos salários e a rotatividade da mão de obra docente adotada pelos empresários do setor educacional.

Além das reivindicações econômicas e de caráter corporativo, também procuramos identificar de que forma o Sinpro-ABC contribuiu para as transformações políticas e sociais naquela quadra da história da educação brasileira.

1. Do movimento de oposição Quadro Negro à Associação dos Professores do ABC (Apro-ABC)

Antes de iniciarmos os nossos escritos sobre os primeiros passos da Associação dos Professores do ABC (Apro-ABC) enquanto entidade representativa

dos professores da região do grande ABCD, apresentaremos algumas das motivações e alguns fatos que levaram à criação da Associação.

Primeiro é importante esclarecer que os professores da rede privada de ensino daquela região não tinham um sindicato que representasse a categoria junto aos órgãos oficiais e as unidades escolares em casos de negociações dos seus direitos trabalhistas, considerando que o país vivia em uma crise econômica e política que mobilizava significativo número de trabalhadores brasileiros em torno de seus direitos e pelas liberdades democráticas.

A superação dos problemas organizativos enfrentados pela Apro-ABC exigiu dos seus artífices um constante trabalho de convencimento da categoria sobre a importância da filiação sindical. Seria necessário construir, no debate com os professores, uma compreensão hegemônica do papel que a organização gremial poderia ter na defesa dos interesses corporativos da categoria.

A Apro-ABC procurou se forjar, então, nos idos de 1984, argumentando junto ao professorado,

POR QUE A ASSOCIAÇÃO?

Colegas, no último dia 12 de maio, professores de 20 escolas dos 7 municípios de nossa região, reuniram-se em Assembleia na Câmara Municipal de Santo André e decidiram fundar a ASSOCIAÇÃO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES DO GRANDE ABC.

Os professores da Rede Particular de uma das regiões mais importantes do Estado, que enfrentam no seu cotidiano uma progressiva deterioração de suas condições de trabalho e de seus salários, não contavam, até então, com nenhum instrumento que possibilitasse a UNIÃO de nossos esforços para a DEFESA DE NOSSOS DIREITOS, para a VALORIZAÇÃO E DIGNIFICAÇÃO DO MAGISTÉRIO, para a conquista de MELHORES CONDIÇÕES DE TRABALHO E SALÁRIO, para a conquista de efetiva ESTABILIDADE NO EMPREGO. A Associação Profissional nasce com compromisso de reunir as condições para que possamos ter um SINDICATO DE PROFESSORES no grande ABC.

Atualmente, na ausência de um Sindicato da categoria na região, somos – professores de 1º e 2º graus, de escolas técnicas, de línguas e de nível superior- representados no terreno sindical pela Federação dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino do Estado de São Paulo (FTEESP), que pela sua própria estrutura – abarcando mais de 400 municípios e com uma direção eleita pelos presidentes dos sindicatos existentes – não tem condições para organizar o magistério da região ao redor de suas reivindicações.

A primeira diretoria eleita na Assembleia de fundação de nossa Associação está consciente das dificuldades que encontrará até a obtenção da carta sindical. (Moraes, 2019, Anexos, p. CXXV)

Preconizando uma estrutura democrática e com a presença de representantes de base em sua estrutura organizativa, a Apro surgia não apenas se colocando na linha de frente ao enfrentamento aos planos econômicos dos governos militares, mas também contribuindo para que os professores pudessem conhecer os seus direitos laborais:

CONHEÇA OS NOSSOS DIREITOS:

O mês de março tem enorme importância para nós professores. O Seu primeiro dia marca o início da vigência da Convenção Coletiva do Trabalho.

Assinada entre os representantes dos proprietários de escolas e os representantes dos empregados, a Convenção decide sobre inúmeros itens que afetam nossa vida profissional. Suas cláusulas, acordadas entre as partes e oficializadas pela Delegacia Regional do Trabalho tem, durante o período de um ano, peso de lei.

Nem sempre o professor tem conhecimento do que foi decidido, dos direitos que tem assegurado pela convenção. Das cláusulas estabelecidas para o período de 01 -03- 84 a 28- 02- 85 “O Professor” destaca nesta edição algumas de inegável importância. Neste ano foram assinadas duas Convenções Coletivas, uma para o ensino superior e outra para as demais escolas.

PARA O ENSINO SUPERIOR

É estabelecido que os PROFESSORES farão jus a um ABONO de trinta por cento sobre o salário de março. Tal abono deverá ser pago no máximo até agosto. Por exemplo: um professor que passou a ganhar em 1º de março Cr\$ 400.000,00 deverá ganhar um acréscimo de Cr\$ 120.000,00. Este acréscimo será dado em apenas um mês (até agosto) e o cálculo salarial de setembro não incluirá este abono.

PARA AS DEMAIS ESCOLAS

Abaixo estão transcritas cláusulas com a numeração da própria Convenção: “10) Será efetuado o pagamento de “janelas” do horário de aulas, uma vez resultantes ditas “janelas” de alteração posterior à fixação de horário no início do período letivo, permanecendo, durante as mesmas, os funcionários mencionados, à disposição da “ESCOLA”, para o desenvolvimento de atividades do magistério, excetuados os casos especiais quando houver prévio entendimento, por escrito, entre as partes.” (Moraes, 2019, Anexos, p. CXXVI)

Não nos parece haver qualquer dúvida de que pelo teor desse documento e pela pauta de reivindicações que apresenta, de que somente a organização e a participação efetiva da categoria poderiam garantir as questões básicas da defesa dos salários, do emprego, das cláusulas sociais que estavam sendo ameaçadas e sinalizavam que novos projetos educacionais privatistas estavam em curso na sociedade brasileira.

Mas supostamente essa ação deveria ser assumida pela Federação dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino do Estado de São Paulo (FTEESP). No entanto, essa entidade recebia fortes críticas da categoria de professores por desempenhar um papel puramente burocrático e não contribuir significativamente nas negociações concernentes às problemáticas de cunho educacionais e trabalhistas dos professores da região do grande ABCD.

Segundo pôde ser apurado em um dos documentos disponibilizados pelo Sinpro-ABC, precisamente, aquele que tinha como título “ALGUMAS RESPOSTAS” e pelo qual se podia ficar sabendo que os

[...] professores da particular do ABCDMR não tem sindicato, somos ‘representados pela Federação dos Trabalhadores em estabelecimento de ensino que não dá satisfação da aplicação do Imposto Sindical, que não está interessada em convocar a categoria para discutir o reajuste salarial e muito menos em que a categoria tenha um sindicato forte. (Moraes, 2019, Anexos, 1983, p. CXXVII)

Processo esse confirmado por meio das palavras do professor José Carlos, fundador e primeiro presidente da entidade, isso

[...] porque a Federação que representava o ABC era o grande problema para a gente. Porque os caras tiravam daqui um imposto sindical e duas taxas de 5% cada um e então o cara cobrava aqui, 5 mais 5, 10, mais o imposto sindical que é um dia, que na prática é 3,3%, então essa federação levava aqui da base 13,333% dos ganhos dos professores e não retornava nada, nada. Essa foi uma situação, a segunda situação foi quando na medida em que ganhou a carta sindical, a gente foi na Federação e exigiu que eles... o dinheiro que eles receberam em [19]86 [...], assim, a carta veio 13 de março. (Costa, 2018)

Naquele momento histórico e com os ataques frequentes impostos pela política econômica do governo aos trabalhadores, a representação da Federação não mudaria nenhuma condição da categoria de professores da rede particular da região do grande ABCD. Não existiam movimentos de mobi-

lizações chamados pela Federação, e principalmente dispositivos locais que dessem conta de dialogar com os donos das escolas com relação às condições de trabalho e sobretudo salariais.

Paralelamente a esses acontecimentos, os professores que estavam envolvidos diretamente nesses processos laborais, enfrentando os baixos salários oferecidos pelos donos das escolas, as péssimas condições de trabalho nas unidades escolares, também estavam inseridos em outros processos organizativos.

Processos esses que em certa medida contribuíam para um possível avanço nas questões organizativas da região foi o caso da “movimentação de oposição quadro negro”, que segundo José Carlos foi uma organização de cunho estadual e com atuação no interior do Sinpro-SP, mas que tinha ressonância na região do ABCD por conta das relações políticas estabelecidas entre os professores.

O quadro negro era um movimento de oposição ao pelego do Sinpro São Paulo, que era o Leopoldino, que era o pelego do Sinpro São Paulo. E aí começou uma movimentação, porque ele estava há, 20, 30 anos no sindicato [...] Começou uma movimentação. Essa oposição, o quadro negro rachou, um pedaço dela fez entrismo, juntou com o pelego, entrou e derrubou o pelego quatro anos depois. O outro pessoal, que formou o quadro negro, lançou o Heródoto, na chapa de oposição contra o pelego e perdemos.

Aí o quadro negro deu essa ‘esboroada’ e a gente ficou sem nenhuma alternativa aqui na região do ABC. Aqui na região do ABC, antes era uma coisa só, engraçado, era uma coisa só, a gente fazia reuniões em bares aqui com a oposição quadro negro que era contra o Sinpro São Paulo. Mas era um frentão único, era uma coisa só. Na medida que perdeu essa movimentação, a gente acabou começando a articular um movimento aqui para dentro. Reorganizando, aí o quadro negro foi uma movimentação de professores que de alguma maneira vai formar chapa, perder a eleição, a gente vai ficar espalhado aqui no ABC, a gente vai ficar sem nada [...] (Costa, 2018)

Após o esfacelamento da oposição quadro negro, foi de fato necessária a criação de uma entidade que fosse um ponto de apoio para a categoria de professores do ABCD e que pudesse levar adiante um combate em defesa dos direitos e somado a isso a defesa dos direitos democráticos.

Na entrevista que nos foi concedida, o professor José Carlos de Oliveira Costa nos disse que em períodos anteriores houve tentativas de formar associações pré-sindicais dos professores na região, mas que não vingaram. A primeira tentativa se deu por volta dos anos de 1960 e, a segunda, em meados dos anos de 1982, conforme as palavras do professor José Carlos, em entrevista que nos foi concedida:

Aqui na região. Teve uma iniciativa de direita que não vingou. O pessoal conservador, que até depois ficaram simpáticos a nossa iniciativa de sindicato.

É difícil eu dar uma referência. Era um pessoal mais conservador, mas não vingou. Aí veio uma outra iniciativa, de um pessoal mais progressista. Um pessoal ligado ao Santa Inês, ao Singular, o Santa Inês naquela época era uma potência, como o objetivo.

Essa segunda, assim, [...] como o Sinpro começou em [19]84, isso foi em [19]82, por aí, e não vingou, não deu certo. Uma parte dessas pessoas a gente aproveitou no Sinpro, vieram para a assembleia e entraram no Sinpro, que na verdade era Apro-ABC. Então uma parte desse agrupamento veio [...] (Costa, 2018)

Após se reconhecerem sem nenhuma referência representativa e não tendo mais “O Movimento de Oposição Quadro Negro” como ponto de apoio político aos professores da região do grande ABCD, logo houve a necessidade de uma articulação para constituir uma entidade que de fato se somasse junto às outras entidades classistas e movimentos sociais pelas lutas mais amplas da sociedade, como também para organizar e fortalecer a categoria em torno de suas reivindicações laborais imediatas.

2. O movimento embrionário de organização dos professores no ABC paulista

Ao nos debruçarmos sobre os documentos disponibilizados pelos arquivos do Sinpro-ABC foi possível verificar que antes de se constituir como o sindicato da base da categoria dos trabalhadores da rede privada da região do ABCD, a entidade passou por uma etapa anterior, a de associação.

Naquele período a legislação vigente não permitia que os trabalhadores criassem um sindicato antes de passar por um ritual, de fato, existia um rito legal para que pudessem ter o direito a outorga da Carta sindical.

No caso dos trabalhadores das empresas privadas seria necessário que, primeiramente, fosse criada uma associação pré-sindical e posteriormente essa associação receberia a sua carta sindical. E foi dessa maneira que os professores da rede privada de ensino da região do grande ABCD se organizaram. A entidade viveu enquanto associação pré-sindical por um período de aproximadamente dois anos, conforme demonstrado por José Carlos de Oliveira Costa,

[...] era proibido na rede pública ter sindicato, só que podia ter associação. Na rede privada, qualquer sindicato começa com uma associação pré-sindical.

A legislação prevê uma associação pré-sindical. Ela pode até articular um sindicato, mas estatutariamente ela vai ter caráter pré-sindical. Então você vai para uma associação pré-sindical e essa associação vai pedir [...] vai fazer o pedido de transformação em sindicato.

Era um rito legal que você cumpria.

Quando nós começamos, nós consultamos várias pessoas para nos ajudar. Teve muita gente ajudando e dando palpite e mostrando como começava. Eu sei que a associação pré-sindical foi o jeito certo que disseram para nós. ‘Se vocês quiserem chegar no sindicato, o jeito certo é esse, pela associação pré-sindical.’

Porque é o seguinte, o estatuto não era a gente que escolhia, o estatuto estava na CLT, era o estatuto pronto, o estatuto do patrão.

[...] tudo era regrado fora, não tinha [...] foi pós 88 que deu autonomia sindical etc. e tal. Antes não, antes era tudo no Ministério do Trabalho. (Costa, 2018)

Pudemos compreender por meio das palavras do José Carlos de Oliveira Costa, que mesmo diante de toda a burocracia exigida pelo estado para que fosse viável a organização da base da categoria dos trabalhadores em educação do grande ABCD em entidade sindical, isso não os impediram de continuar com o processo de construção de legalização do sindicato. Pacientemente, passaram pela etapa associativista e anos depois receberam a carta sindical.

É possível afirmar que a existência da Apro-ABC, foi naquele período para os trabalhadores da educação necessária para os avanços das condições de trabalho da categoria de professores da rede privada de ensino, e que exerceu um papel de importante contribuição para os debates e ações de cunho educacional e nacional.

Segundo pudemos averiguar, muitas inquietações rondavam os professores dos estabelecimentos de ensino privado da região do ABCD, sobre suas formas de representações, inclusive, gerando, entre eles, “ALGUMAS PERGUNTAS”:

Algumas perguntas: 1º Quem negocia nosso aumento? 2º Existe sindicato de professores da rede particular do ABC? 3º Quem nos representa? 4º Porque não somos chamados para o dissídio da categoria? 5º Para onde vai o imposto Sindical que nos é descontado anualmente? 6º Somos trabalhadores? 7º Nos sentimos como tal? 8º Vamos participar da greve geral de 25 de outubro contra o 2045? (Moraes, 2019, Anexos, 1983, p. CXXVII)

Por meio dessas indagações encontradas nos primeiros boletins do movimento embrionário, verificamos que a categoria dos professores da rede privada de ensino do ABCD necessitava de uma direção organizada para colocar em curso as suas reivindicações em um momento histórico importantíssimo.

A Federação dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino, que negociava e decidia as reivindicações da categoria, não dava devolutivas do que havia sido discutido ou não com relação às reivindicações do professorado da região do grande ABCD.

Ao mesmo tempo, as tensões entre os trabalhadores e os patrões nas unidades escolares intensificavam em decorrência da política econômica que estava em curso no país. Diante disso, os professores que estavam organizando os trâmites legais para oficializar uma associação na região fizeram um chamado para a realização de uma assembleia da categoria para o dia 12 de maio.

A reunião contou com a representação de professores de mais de 20 escolas dos 7 municípios que congregam a região. Ali foi deliberado pela categoria que fosse criada a Associação dos Professores do ABC (Apro-ABC).

Pelo que consta nos documentos da associação, ao final da assembleia a categoria já tinha uma comissão provisória da entidade. Nasceram, assim, as primeiras ações legais da Apro-ABC para somar junto a outros sindicatos e movimentos sociais contra a política econômica do governo vigente e, sobretudo, pelos seus direitos trabalhistas e educacionais.

É importante destacar que desde o início do movimento embrionário, já havia uma enorme preocupação com o processo de filiação da categoria.

O estímulo à filiação a entidade estava presente desde os primeiros boletins produzidos pelos seus artífices. Ao analisar os documentos da entidade sobre essa importância compreendemos que a filiação significava algo para além do número de pessoas e sim uma possibilidade de organizar e formar pessoas em torno de um conjunto de reivindicações, sobretudo de cunho salarial. Esse importante gesto político se intensificou durante todo o processo de formação da entidade (Apro-ABC), até na ocasião de sua consolidação enquanto sindicato (Sinpro-ABC), conforme nos relatou o professor José Carlos de Oliveira Costa,

na Apro não tinha marca. Para você ter uma ideia, a primeira campanha com marca que a gente cria é campanha do '1000 novos sócios'. Isso é uma marca. Era uma marca e tinha uma abordagem específica. A gente tinha 10, 15 filiadores que eram para ajudar a diretoria. O cara que pensou a campanha era um cara que depois foi diretor nosso em algum momento, não sei se antes ou depois, o Otalício que era jornalista. Ele fez assessoria, a propaganda tinha [...]. A gente entrava na sala com os sindicalizadores, tinha maçã, distribuía maçã, tinha uma abordagem

extremamente professoral. A maçã representando aquele [...]. Aquela coisa que aproxima o estudante do professor, no caso era a gente se aproximando do professor e o professor do sindicato. Então a maçã tinha essa conexão. Agora, antes disso era tudo um empenho, era chamar, conversar, conversar, visitar escolas, filiar [...]. Trazia ficha, então [...]. Quando eu falei para você que (19)86 quando saiu à carta a gente já tinha de 400 a 600 sócios. Mas se você me perguntar se eles eram pagantes? Não! Porque não tinha estrutura nenhuma. Ser pagante foi uma coisa que veio bem depois, foi bem depois. A gente, eu acho ainda viveu com o imposto sindical. Com o dinheiro do imposto sindical a gente comprou computador, e aí a gente foi começando a criar uma forma de cobrança da mensalidade. Mas ela demorou bastante para se implantar. (Costa, 2018)

No entanto a contribuição sindical por meio da filiação só veio a ocorrer tardiamente, anos após o recebimento da carta sindical conforme constam nos relatos a seguir,

A questão financeira se resolveu a partir de (19)87. Em (19)86 a gente virou, (19)87 começamos a receber o imposto sindical. A gente era contra, mas aí quando começou a cair o imposto sindical a gente começou a usar. A gente passou, com o tempo, a estruturar a cobrança, mas demorou mais um tempo. (Costa, 2018)

3. A solidariedade como base de sustentação da Apro-ABC

O processo de formação inicial da Apro-ABC se deu e se concretizou por ações de solidariedade de outras entidades de classes e movimentos sociais, que desde ações elementares como a “rodagem” de materiais impressos como boletins, folhetos e outros dessa natureza até a sede da Associação foram produtos de ações de solidariedade desempenhadas por essas entidades de classes, conforme demonstrado a seguir,

O sindicato começou a gente vai ter não o apoio, eu prefiro chamar de solidariedade. Era uma coisa completamente diferente. Por exemplo, quando eu precisava rodar um boletim eu compunha no sindicato dos metalúrgicos, as vezes rodava nas Office-sets que trabalhavam para o PT. As vezes dentro do PT. O PT tinha uma Office-set. A gente é do tempo que a gente imprimia o material, a gente operava a Office-set. Então, você ia lá e operava o mimeógrafo a tinta, uma coisa que não é do seu tempo. É um mimeógrafo que você batia na telinha, marcava, furava a telinha [...]. Tem o de álcool também, mas esse tinha uma tinta que tinha [...] tinham muitos jeitos dele fazer.

Então a gente tinha dentro do PT, tinha nos metalúrgicos de Santo André, principalmente, porque era do lado. A sede era do lado! E na medida que o tempo foi passando, teve o fundo de greve, que depois foi se formando. O fundo de greve também ajudou a gente em vários momentos. Eu lembro uma vez, o Júlio Turra conversando com o Japonês, esqueci o nome dele, o japonês que hoje é do instituto Lula [...] O Júlio negociou lá para rodar, ele rodou de graça, então a gente tem vários materiais rodados [...] Na medida em que o sindicato foi se formando, tinha muita solidariedade, a gente conseguia rodar aqui e acolá. As metalúrgicas também rodavam coisas para mim. Além de disponibilizar a estrutura, o espaço da imprensa que eles tinham, eles tinham uma sala enorme de imprensa, com mesa de composição, tinha um menino que fazia desenho como o Israel faz aqui. Então tinha [...] tinha uma estrutura, eu usava aquilo também. E quando a gráfica estava liberada, quando a Office-set deles estava liberada eles faziam coisas para gente. Então tinha muita solidariedade. Os químicos também. É porque nesse período, os sindicatos mais atuantes eram naturalmente os mesmos, os metalúrgicos. (Costa, 2018)

Percebe-se que essa solidariedade entre as entidades se deu pelas relações que os artífices da Apro-ABC estabeleciam com esses sindicatos por estarem nos processos de luta contra a ditadura militar e também na construção de outros aparatos políticos, como no caso do Partido dos Trabalhadores (PT) e da Central Única dos trabalhadores (CUT), que tornavam factível o exercício da solidariedade entre os trabalhadores, do campo e da cidade, naqueles tumultuados dias.

Há, pois, nessa solidariedade entre trabalhadores do ensino e trabalhadores da produção, uma identidade de luta, contra as formas de exploração. Não está clara, ainda, a percepção de que é nessa escola, que explora o trabalhador do ensino, que se legitima também a exploração do trabalho na produção, através da separação entre trabalho manual e intelectual, e da tentativa de expropriação do saber operário e do controle da ciência. Com a luta de uns e de outros, que se vai travando pela conquista do poder operário sobre o processo de organização do trabalho, a escola aparecerá como um dos elementos centrais. É nela que se alimentam as velhas concepções burguesas da profissão, das qualificações, da ciência, da nobreza e superioridade do trabalho intelectual sobre o manual, e a conseqüente aproximação do saber e suas potencialidades intelectuais no processo moderno técnico-científico da produção. Lutar contra a organização do trabalho implica lutar contra a escola burguesa. Esse sentido dá identidade e solidariedade entre trabalhadores do ensino e trabalhadores da produção. (Arroyo, 1980, p. 16)

No campo educacional a Apro-ABC tinha o total apoio do Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (Apeoesp), em seu início, entidade cedeu o espaço físico para a jovem entidade conforme descrito em entrevista abaixo,

A sede, a gente usava a sede da Apeoesp. A Apeoesp sedia a subsede dela. Então, a gente nunca pagou aluguel de sede. Era uma coisa boa.

Muita solidariedade. A Apeoesp tinha salão com uma sala lá e a gente fez um cubículo, um outro boxe para a gente. E depois fizemos um outro boxe para a CUT. (Costa, 2018)

Pelo que apuramos, na continuidade do processo de luta, essa relação de solidariedade foi se desenvolvendo e numa via de mão dupla, conforme nos esclarece um dos participantes daquelas jornadas:

Mas não era campanha salarial, porque obviamente os patrões eram diferentes, mas era solidariedade com os companheiros da rede pública que estavam em greve. Eles eram muito mais grevistas do que nós, fazer greve na rede privada era muito difícil [...] (Turra, 2019)

Na realidade, o que se pode compreender, pelo exame da prática do Sinpro-ABC, é que os atos ou relações de solidariedades estavam sendo construídos pelo conjunto do movimento sindical e pelas formas de organização e representação da classe trabalhadora,

pelo menos nessa época (19)80, (19)90 nas origens, ao contrário, nós fazíamos muito trabalho junto com os outros sindicatos, motorista, metalúrgico e professor. Fazíamos panfletagens comuns pela defesa das conquistas do conjunto dos trabalhadores. Tem aqui no nosso site, uma faixa grande: 'Fora Collor!' Eleições Gerais Já! Sinpro-ABC. Então a gente participava da vida política do país, como a maioria dos sindicatos pelo menos na região do ABC também o fazia. (Turra, 2019)

4. Reivindicações e conquistas da Apro e do Sinpro-ABC (1984-1990)

Por meio da fala do professor José Carlos de Oliveira Costa (2018) e outros artífices que estiveram à frente do movimento embrionário, compreendemos que o período político em que o Sinpro-ABC se forjava exigia de seus idealizadores uma articulação das lutas que se produziam por ocasião das medidas do governo vigente. A entidade em estudo, ao que nos parece tinha

clareza da gravidade política e econômica em que o país atravessava e tinham compromissos com a sua transformação.

A Apro-ABC colava as suas reivindicações específicas e corporativas aos problemas mais amplos da sociedade brasileira, conforme observados nos relatos a seguir.

O Sinpro-ABC foi fundado nesse período de lutas pela democracia e contra a usurpação imposta pelos patrões aos docentes e demais trabalhadores e trabalhadoras. Nosso sindicato é um filho da luta democrática (Revista O Professor, 2016, p. 3).

Segundo a professora Terezinha Aparecida Sávio, hoje aposentada, mas filiada ao sindicato desde as suas origens

[...] a fundação do SINPRO valorizou a categoria e fez com que cada docente fosse reconhecido pelo seu trabalho e por isso deveria ser bem remunerado. [...] o Sindicato dos Professores do ABC é bastante atuante, não somente nas questões referentes à categoria, mas também quanto a situação política do País, sempre defendendo a democracia e os avanços da classe trabalhadora. (Revista O Professor, 2016, p. 37)

Sobre essa nem sempre factível combinação das reivindicações, específicas e gerais, o professor Júlio Turra, opinou que toda

a luta contra o fim da ditadura militar predis pôs os professores na fundação do sindicato e a principal motivação foi conquistar melhores condições de trabalho e garantir direitos. (Revista O Professor, 2016, p. 31)

Chamando a atenção da categoria para a importância da sua organização política no processo de mudanças do país. Percebia-se por meio dos escritos dos boletins que o sindicato tinha essa preocupação de recorte classista, conforme foi relatado, respectivamente, pelos professores José Carlos, Edélcio Plenas Gomes e Maria José Grisaro nas páginas da revista *O Professor*.

Desde a sua fundação, o Sinpro-ABC atuou efetivamente junto aos movimentos sociais e na organização política dos docentes (Revista O Professor, 2016, p. 32).

O sindicato estava integrado ao movimento geral dos trabalhadores. Foi o primeiro Sindicato de Professores filiado a CUT e no campo político, os dirigentes participavam dos anos iniciais de formação do Partido dos trabalhadores. (Revista O Professor, 2016, p. 32)

Em todo um contexto de gritos por liberdade, passeatas, comícios, constituinte, Constituição, eleições diretas e a legitimação democrática, pela qual o Brasil passou, o Sinpro-ABC esteve ao nosso lado, seja de modo ativo presente nas manifestações, seja como orientador de nossos direitos. Ao contrário do que imagina, o papel do Sindicato não era, e não é, tão somente o de lutar pelos nossos direitos salariais, mas também de ser uma instituição responsável pela formação de um profissional consciente de seus direitos e atuante no processo democrático (Revista O Professor, 2016, p. 42).

A entidade atuava em inúmeras frentes de intervenções, como nas mobilizações de âmbito nacional, como na construção e participação da greve geral do dia 20 de agosto de 1987. Essa greve teve uma adesão de 50% das escolas do ABC:

O Sinpro-ABC sabe que não será possível resolver os problemas dos professores por fora dessa situação geral de crise social, política e econômica. Apostamos na ação unitária, junto à outros Sindicatos, junto à CUT, com os anseios dos trabalhadores, para mudar esse quadro. No próximo período devemos nos integrar às lutas comuns – inclusive trabalhando com os abaixo-assinados dirigidos à Constituinte, as ‘iniciativas populares’ – Pelos Direitos dos Trabalhadores de defesa da Educação e por diretas já.

É evidente que só os abaixo-assinados em si nada resolverão. O fundamental é ampliar a organização dos professores, em comissões por escola, no Sindicato, no bairro ao lado da comunidade.

No movimento sindical já se discute a necessidade de preparar uma greve geral que mostre a nível nacional a insatisfação reinante entre a imensa maioria da população e exija uma saída de acordo com seus interesses.

Nós professores seremos chamados a participar deste movimento. Enquanto educadores e cidadãos temos a importante responsabilidade, pelo contato diário que temos com nossos alunos, não ficarmos omissos enquanto o país caminha para o desastre. O Sinpro-ABC organizará atividades junto a categoria (visitas às escolas, abaixo-assinados, assembleias, participação em Congressos) visando desenvolver esta discussão e ampliar nosso grau de organização para interferir na situação visando preservar os interesses do magistério. (Moraes, 2019, Anexos, 1987, p. CXII)

Além de mobilizações de cunho mais amplo a entidade também se empenhava na construção de uma categoria forte e politizada.

Para a categoria que tinha praticamente seus direitos dirimidos,

“você imagina, a associação começando, era o direito mais chão da categoria, tudo o que a gente tem, de alguma maneira era bandeira. Se você me perguntar, qual bandeira com nome de bandeira, eu não me lembro. Não tenho a menor ideia. Eu lembro que tiveram campanhas que a gente tinha um bóton, um adesivo, que também foi rodado na faixa, que era 94% de reajuste, era a nossa campanha salarial. Você consegue imaginar 94% de reajuste? Você já viu alguma inflação deste tamanho, não né?”

A gente tinha noventa e poucos por cento, era um índice normal da gente carregar no peito. A inflação era alta e a gente pedia aquele índice lá que era a inflação e mais algum trocado, mais um aumento real que eu não me lembro o quanto. (Costa, 2018, apud Moraes, 2019, p. XIV)

O índice inflacionário altíssimo não dava tréguas aos trabalhadores, somado a isso, existiam outras reivindicações de ordem local, nomeadamente educacional. Era preciso articular a base da categoria para o alcance das conquistas elementares aos trabalhadores da educação da rede privada de ensino do grande ABCD, como mostram a seguir, no boletim que trazia, em letras garrafais, as “NOSSAS REIVINDICAÇÕES”:

- 100% sobre os salários de fev-87 e incorporação do gatilho e antecipações salariais, isto é, 140% sobre os salários de dezembro.
- Piso Salarial
- 1º e 2º graus: Cz\$ 68,48 (5% do s.m)
- 3º grau: Cz\$ 109,44 (8% do s.m.)
- 30% de hora – atividade pela preparação de aulas, correção de provas e exercícios.
- Limitação do número de alunos por classe
- 20% de adicional noturno a partir das 19 horas.
- Estabilidade no emprego. (Moraes, 2019, Anexos, 1987, p. LIII)

No mesmo documento também era mencionado a “CONTRA-PROPOSTAS PATRONAL”, assim descrita:

- No 1º e 2º graus de 66% a 82% e no
- 3º grau de 91% a 100%, sobre o mês de março de 86, anulando assim, todos aumentos reais conseguidos nesse último período. Em muitas escolas significará 0% de aumento.
- nada
- nada
- nada
- nada
- nada. (Moraes, 2019, Anexos, 1987, p. LIII)

Para o sindicato o posicionamento patronal era de “pura” intransigência, coisa que o sindicato era totalmente contrário, pois defendia a valorização da educação, melhor salário, melhor ensino, 100% já ou paralisação.

ANTECIPAÇÃO DO PAGAMENTO DO RESÍDUO (18,4%) E
REPOSIÇÃO DA PERDA SALARIAL DE JUNHO (27%)
QUEREMOS 50% DE ATUALIZAÇÃO SALARIAL IMEDIATA
(Moraes, 2019, Anexos, 1987, p. LXI)

Parece-nos que as primeiras reivindicações da categoria foram os 30% de hora atividade; o plano cruzado, com o congelamento dos salários. A realidade das escolas particulares na época era decadente, grande parte do trabalho dos professores era exercida gratuitamente. O Sinpro-ABC entendia que era chegada a hora de combater pela “Hora-Atividade”.

O sindicato elaborou uma ficha de levantamento para todos os professores da pré-escola até o 3º grau, para verificar o trabalho não pago ao professor. Mas a defesa da escola pública era uma bandeira central da entidade, conforme demonstra o professor José Carlos de Oliveira Costa (2018),

[...] na época era o seguinte, a gente saiu da luta contra a ditadura militar, então quer dizer, qual era toda a lógica? A defesa do ensino público, laico, gratuito para todos em todos os níveis. Essa é a defesa. Isso sempre foi claro para gente. Mas aí se alguém perguntar, “é contraditório vocês defenderem o ensino público”. Não é contraditório! Nós somos um sindicato que está aqui para defender o professor da rede privada [...]

Que é um trabalhador e é explorado. Então é um cara que está aqui gerando lucro para alguém. O sindicato está aqui para cumprir esse papel. Agora, é um sindicato que tem o pé na história. É um sindicato que defende essa bandeira, que é a bandeira do movimento como um todo. A gente sempre foi muito pacífico. Nós defendemos o ensino público, gratuito para todos do Brasil. Laico etc. e tal e se alguém estranhar esse negócio que vocês [...] como se explica? Explica! Simples! A gente participou de vários eventos [...] Iniciativas, a gente não vê contradição nisso. Do mesmo modo, a gente, por exemplo, a gente foi amparado por uma entidade do ensino público, a gente usava a sede da Apeoesp. A gente só tem argumentos favoráveis. É uma contradição aparente, se a pessoa olhar isso utopicamente. Se ela olha o sindicato como um todo. A gente não é um sindicato que está só para fazer a luta sindical. Gente é um sindicato classista que tem a mudança da sociedade como estratégia, entendeu? Então tudo o que está ligado como

sua estratégia, justifica. A defesa da democracia, a defesa da educação pública enfim, faz parte dessa luta mais ampla por uma sociedade [...]

No que se refere ao aspecto educacional presente na luta sindical, um dos nossos entrevistados foi taxativo:

As questões educacionais a gente discutia todas. Nossa primeira camiseta política do Sinpro foi: 'Educar é um ato político. Do Paulo Freire. Bandeiras educacionais de alguma maneira [...] a gente tinha um sindicato que defende a educação pública. É um sindicato que a bandeira central dele é a defesa do ensino público. E para quem fala que isso é uma contradição, a explicação é que é a defesa dos trabalhadores da escola. A gente defende a educação [...] O ensino público e deixa isso bem claro, isso sempre foi central no nosso estatuto e etc. Isso daí articulou sempre bem a gente, nunca foi um problema. Nunca ninguém entrou aqui criticando achando que a gente não tinha que defender o ensino público entendeu? (Costa, 2018)

A concepção de que os sindicatos dos professores devem lutar não apenas na defesa dos interesses específicos das categorias que representam, mas se somarem pela transformação profunda do sistema educacional e a permanente defesa do ensino público e gratuito para o conjunto da sociedade brasileira, sempre estiveram no horizonte político dos dirigentes do Sinpro-ABC:

Sempre! Ensino público e gratuito para todos! Sempre fizemos questão de levantar essa bandeira. E ao mesmo tempo a gente justificava [...] então porque vocês [...] Uê! Porque tal como qualquer assalariado precisa ser defendido, o professor da rede privada precisa ser defendido também, agora nosso objetivo de ensino não é como é que se diz eternizar a educação privada, a educação como empresa, a educação como negócio. Nosso objetivo é ter ensino público e gratuito para todos. (Turra, 2019)

Na concepção de Júlio Turra era importante ter a clareza dos reais interesses da classe trabalhadora e os da burguesia, para intervir no interior da categoria, baseado numa linha política construída como um instrumento de luta coletiva e ponto de apoio político para a classe no combate a ideologia, a dominação burguesa e o ensino público foi um direito conquistado e que estava constantemente ameaçado pela intensificação da mercantilização da educação no Brasil.

Mais do que isso, mais cedo ou mais tarde, nós

educadores seremos obrigados a nos definir por escola a serviço de uma ou de outra classe, de uma ou de outra organização de trabalho. É este o maior desafio do atual contexto educacional brasileiro: redefinir a função da escola na reprodução da organização do trabalho no processo produtivo. (Arroyo, 1980, p. 14)

Ao analisar os documentos encontrados nos arquivos do Sinpro-ABC, verificarmos fatos atinentes as suas principais reivindicações, conquistas e compreendemos que o conjunto de suas reivindicações no decorrer desses seis anos foram de ordem política e profissional, atuando na base de sua categoria dialogando sobre as reivindicações trabalhistas e sobre principalmente as condições reais de trabalho nas unidades escolares.

Nesse período a categoria de professores teve muitas conquistas e muitos retrocessos também em torno de suas reivindicações, porém é necessário dizer que a categoria estava sempre mobilizada.

A seguir, nas palavras dos dirigentes sindicais, apresentamos algumas das conquistas da categoria de professores do ABCD.

Para Júlio Turra, em entrevista dada à *Revista O Professor* (2016, p. 31),

as grandes conquistas da categoria foram fazer a legislação trabalhista e as convenções coletivas serem cumpridas pelos patrões, entre elas a estabilidade de trabalho por um ano, que passou a ser semestral, garantindo assim que o professor demitido, independente do mês, fosse remunerado até o final do semestre.

Por sua vez, nas páginas da mesma revista, Edélcio Planas Gomes observa que a “regulamentação de uma Convenção Coletiva de Trabalho; a garantia do pagamento de 4,5 semanas mais 1-6 de DSR; 30 dias de férias e 30 dias de recesso; o pagamento de 5% de hora atividade e o piso salarial na Educação Básica” (Revista O Professor, 2016, p. 32).

Temos a compreensão de que se não tivesse a presença desses sujeitos coletivos, organizando a categoria dos professores do ABC paulista, em torno de suas reivindicações, dificilmente esses trabalhadores teriam alcançado essas conquistas ou até mesmo garantido direitos.

Essa é a concepção de seus próprios artífices, na medida em que

[...] todas as conquistas dos professores e professoras foram frutos da unidade, organização e capacidade de mobilização da categoria. Nossos princípios sempre nos orientaram a fazer do SINPRO-ABC, um sindicato independente dos patrões, governos e partidos, o que não significa

que não temos uma posição política bem definida, diante das lutas sociais e políticas desenvolvidas em nosso país, na América Latina e no mundo. Mas o que nos orienta é a luta pela manutenção das conquistas e ampliação desses direitos. (Revista O Professor, 2016, p. 39)

Os professores passaram a ter direito a falta abonada, um direito conquistado em dissídio coletivo. Nos locais de trabalho a situação era ainda mais complicada. Ocorriam atrasos salariais em números significativos de escolas. Havia o excesso de alunos por sala de aula, prejudicando o desempenho pedagógico.

No caso do professor havia uma diminuição drástica do número de aula para esse trabalhador. No entanto, o patronato fazia um movimento de tentativa de colocar os professores em um embate contrário ao sindicato, dizendo que os culpados pelo não aumento salarial da categoria era o sindicato por ter feito uma denúncia de superlotação da sala junto a Diretoria Regional de Ensino.

Outra conquista histórica que o Sinpro-ABC somou para a base da categoria foi o direito ao delegado sindical por local de trabalho, pois a sua presença foi o elo entre a base da categoria e o Sinpro-ABC. Era o elo que faltava.

Ao analisar os boletins que retratam a situação desses trabalhadores no período estudado, verificamos que concretamente o Sinpro-ABC, seguia a linha de orientação da categoria com relação à importância de conhecer seus direitos e sobretudo investir no seu fortalecimento para a ampliação desses direitos. Isso se expressa nas atividades que o sindicato participou junto a outras entidades e nas atividades por ele organizada na região do ABCD.

Na interpretação da professora Terezinha Aparecida Sávio, hoje aposentada, pioneira da luta e organização sindical,

[...] a fundação do Sinpro valorizou a categoria e fez com que cada docente fosse reconhecido pelo seu trabalho e por isso deveria ser bem remunerado. [...] o “Sindicato dos Professores do ABC é bastante atuante, não somente nas questões referentes à categoria, mas também quanto a situação política do País, sempre defendendo a democracia e os avanços da classe trabalhadora”. (Revista O Professor, 2016, p. 37)

Entre as inúmeras aparições em cenário nacional, o Sinpro-ABC teve papel destacado junto a outras importantes entidades dos trabalhadores da educação na Plenária Nacional de Entidades ocorrida em Brasília no dia 3 do mês de dezembro do ano de 1986 cujo objetivo foi discutir a formalização desse fórum que tinha como intenção ser um espaço permanente além de um plano de mobilização Nacional.

Uma vitória da categoria que merece destaque em sua história foi a derrota da Faculdade de Engenharia Industrial (FEI) junto ao Tribunal Regional do Trabalho (TRT). A Faculdade de Engenharia Industrial sofreu uma derrota significativa em 2ª instância e por unanimidade dos votos no TRT. Tratava-se da demissão contra seis professores membros da Adofei (Associação dos Docentes da Faculdade de Engenharia Industrial) movida pelo Sinpro-ABC.

Tudo se iniciou no ano de 1987, quando os professores participaram ativamente da mobilização da categoria naquela faculdade. A Faculdade de Engenharia Industrial (FEI) cumpriu o dissídio, mas demitiu os seis professores que compunham o quadro da diretoria da Associação dos Docentes da FEI (Adofei). Os professores foram reintegrados na faculdade com a garantia de todos os seus direitos salariais e retroativos por intermédio do Sinpro-ABC. Foram eles os professores: José André Peres Angotti, Julio Iglioni Neto, Maria Aparecida Cisneiros Santos, Maria Luz Teixeira, Raimundo Ferreira Ignácio e o Presidente Roberto Marcos Afonso.

[...] na época as condições trabalhistas da categoria eram as piores possíveis. 'A escola te demitia em dezembro, não pagava os salários até o início das aulas, nem recesso ou férias. O professor não recebia nenhum direito trabalhista'. (Revista O Professor, 2016, p. 31)

Segundo o relato do professor José Carlos de Oliveira Costa (2018), é possível constatar que as pressões patronais eram inúmeras e de toda a natureza, combinada com as péssimas condições de trabalho e alinhadas às medidas governamentais da época.

Considerações finais

O presente manuscrito teve como objetivo apresentar as discussões acerca do associativismo e sindicalismo dos trabalhadores em educação, principalmente nos aspectos que se referem às contribuições que o tema pode trazer para a história educacional brasileira ao resgatar alguns aspectos da trajetória social e política do Sinpro-ABC.

Fundamentalmente, procuramos compreender as contradições existentes no processo de criação e de consolidação desse sindicato que representa o conjunto dos professores da rede privada de ensino dessa importante e densamente povoada região metropolitana brasileira.

A pesquisa procura remontar a sua trajetória histórica criada a partir da iniciativa de um grupo de professores que estava inserido no conjunto das

mobilizações existentes nas décadas de 1970 e 1980 na região do ABC em decorrência das políticas orquestradas pela ditadura civil-militar que se instalou no Brasil naquele período.

Em 1984 era fundada a Associação Profissional dos Professores do ABC (Apro-ABC) e, anos depois, em 13 de março de 1986, o Sinpro ABC recebia sua carta-sindical. O percurso dessa entidade foi pautado por posturas classistas, como foi o caso do apoio às greves das demais categorias de trabalhadores da região, o apoio incondicional do ensino público, a pioneira filiação, entre as entidades do ensino privado, à Central Única dos Trabalhadores (CUT) e mesmo campanhas de massificação de filiação de associados, traduzidas em slogans como “Educar é um ato político, sindicalizar-se também!”.

Para a realização desse trabalho nos embasamos em entrevistas com os professores que lecionaram nas escolas das cidades que constituem o chamado ABC paulista e que por sua vez fizeram parte da direção do sindicato no período estudado. Para além das entrevistas, também analisamos os boletins e jornais da entidade, o que de certa maneira contribuiu enormemente na busca pela superação das dificuldades teóricas e metodológicas, principalmente, ocasionados por uma substancial e preocupante ausência de estudos sobre os esforços políticos e organizativos dos trabalhadores da educação que atuam no ensino privado.

Acalentamos a perspectiva de que é impossível pensar e entender o vicejar e a consolidação da democracia no Brasil sem a presença e a participação organizada da classe trabalhadora na edificação desse difícil propósito político e social. Evidentemente, numa sociedade de classes, existem aqueles que se opõem e procuram inibir essa presença nos desígnios econômicos, políticos e sociais do país, criando toda sorte de dificuldades, inclusive, no que diz respeito à necessária presença das formas de organização, política e sindical, da classe trabalhadora, capaz de tornar possível e garantir o cumprimento dessa legítima aspiração.

Referências

ARROYO, Miguel. Operários e Educadores se identificam: que Rumos Tomará a Educação Brasileira? **Educação & Sociedade**, ano II, n. 5, 1980.

MORAES, Carin Sanches. **História concisa do Sindicato dos professores do ABC (1984-1990)**. 2019. 304f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo.

Entrevistas

COSTA, José Carlos de Oliveira. **Entrevista realizada no dia 10 de setembro do ano de 2018, com José Carlos de Oliveira Costa, primeiro presidente do Sinpro-ABC.** A entrevista foi realizada na atual sede do sindicato, situada na Rua Pirituba, nº 61. Casa Branca – Santo André, Centro.

TURRA, Júlio. **Entrevista realizada no dia 8 de janeiro do ano de 2019, com Júlio Turra, um dos fundadores do Sinpro-ABC.** A entrevista foi realizada na atual sede da Central Única dos Trabalhadores – CUT (Rua Caetano Pinto, nº 575 - Brás, São Paulo).

Revistas

O PROFESSOR. **SINPRO ABC.** Setembro 1983, Boletim n. 01.

O PROFESSOR. **SINPRO ABC.** Junho 1984. Boletim n. 0.

O PROFESSOR. **SINPRO ABC.** Março 1987. Boletim n. 17.

O PROFESSOR. **SINPRO ABC.** Outubro 1987. Boletim n. 26.

REVISTA O PROFESSOR: **Sindicato dos professores do ABC** – Edição 22, 2016.

SOBRE OS AUTORES

Ana Caroline Izaias Gomes: Graduada em Pedagogia pela Universidade do Grande Rio (Unigranrio). Atualmente, é membra da equipe do Centro de Pesquisa, Memória e História da Educação da Cidade de Duque de Caxias (CEPEMHed). E-mail: anacarolineizaias@hotmail.com

Ana Luiza de Azeredo Coutinho Évora: Graduanda em Psicologia pela Universidade Federal Fluminense (UFF) de Niterói. E-mail: analuizaevora@id.uff.br

Andrea Luciana Harada Sousa: Doutora e mestra em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Graduada em Letras - Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação e Sociologia, atuando nos seguintes temas: trabalho docente, política educacional, trabalho e educação e, também, no ensino de Língua Portuguesa e Literatura de Língua Portuguesa. É também pesquisadora do Grupo de Pesquisa Trabalho, Saúde e Subjetividade (NETSS). E-mail: andrealhsousa@yahoo.com.br

Anna Paulla Artero Vilela: Doutoranda em Geografia na Universidade Estadual Paulista (Unesp). Mestre e graduada em Geografia pela Unesp. Atualmente desenvolve pesquisa sobre sindicalismo docente na área de Geografia do Trabalho. E-mail: anna.paulla@unesp.br

Aryanne Martins Oliveira: Doutoranda em Educação na Linha de Pesquisa Políticas Públicas e Educação: Concepção, Implementação e Avaliação na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Mestre em Educação e graduada em Pedagogia pela UFMG. Membro do Grupo de Pesquisa-Ação sobre Universidade e Educação Superior (Universitatis/FaE/UFMG). E-mail: aryannepedagogia@yahoo.com.br

Carin Sanches de Moraes: Doutora e mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Nove de Julho (Uninove). Graduada em Educação Física pela Universidade Ibirapuera (Unib), com titulação de bacharel e licenciatura na área. Especialização em Educação Física Escolar (Educação Motora) nas Faculdades Integradas de Santo André (Fefisa). Também graduada em Pedagogia pela Uninove e graduanda em história na mesma universidade. Atuou como Membro do Grupo de Pesquisa em Educação Física Escolar (GPEF/FeUsp), de 2008 a 2013. Desde o ano de 2013 integra o Grupo de Pesquisa em História e Teoria da Profissão Docente e

do Educador Social (Gruphis). Foi professora convidada do curso de Psicomotricidade (Pós-graduação/Latu Senso/Uninove), no ano de 2016 e Professora do curso de graduação na mesma instituição nas disciplinas Artes e Educação e Metodologia do ensino de história, no ano de 2017. Atualmente é professora Titular de Ensino Fundamental II na Rede Pública Municipal de Ensino de São Paulo. E-mail: carin.moraes@gmail.com

Carlos Bauer: Professor Titular do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e do Programa de Gestão e Práticas Educacionais (Progepe), da Universidade Nove de Julho (Uninove) e Pesquisador de Produtividade do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). E-mail: professorcarlosbauer@gmail.com

Catharina Marinho Meirelles: Doutora em Políticas Públicas e Formação Humana pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Participou do Estágio Científico Avançado na Universidade do Minho (UMinho), no âmbito do Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior da Capes. Atualmente pesquisa o Trabalho nas Universidades Públicas Brasileiras, sendo coordenadora do Grupo de Estudos Marxistas: Trabalho e Educação (Gemte). Possui mestrado em Administração e graduação em Psicologia, ambos pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professora Adjunta no Departamento de Psicologia da Universidade Federal Fluminense. E-mail: cmeirelles@id.uff.br

Cristiane Maria Oliveira Mendonça: Mestranda em Educação na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Mestre em Administração pela UFC. Graduada em Administração pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Pesquisadora vinculada ao Núcleo de Estudos Trabalho, Saúde e Subjetividade (NETSS/Unicamp). E-mail: cris.adm.ufc@gmail.com

Daiane Aparecida Costa dos Santos: Especialista em Psicologia da Saúde pelo Centro Universitário de Adamantina (FAI). Graduada em Psicologia pelo FAI. Atualmente é psicóloga clínica infantil com foco no atendimento de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). E-mail: daianeacostasantos@gmail.com

Danusa Mendes Almeida: Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Mestre em Políticas Públicas e Sociedade pela Universidade Estadual do Ceará (UFC). Graduada em Pedagogia pela UFC. Atualmente é professora adjunta do curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará (Uece), lotada na Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (Feclesc). Integra o corpo docente permanente do Mestrado Profissional em Ensino de Física (MNPEF) da Feclesc/Uece, ministrando as disciplinas de Fundamentos teóricos de ensino e aprendizagem e Processos e sequências de ensino e aprendizagem em física no ensino médio.

Como docente ministra disciplinas na área de formação de professores, com ênfase no campo do ensino-aprendizagem, pesquisa e prática pedagógica, história da educação e política educacional, atuando na área de pesquisa sobre associativismo, sindicalismo e educação, gestão democrática e família-escola e evasão no ensino superior. Coordena o projeto de pesquisa intitulado “Evasão no ensino superior: estudo de caso nos cursos de licenciatura da FECLESC/UECE”. E-mail: danusam2@hotmail.com

Dennis Pietrobon Lessa: Graduando em Psicologia na Universidade Federal Fluminense (UFF). Atualmente pesquisa o Trabalho nas Universidades Públicas Brasileiras, sendo Bolsista de Desenvolvimento Acadêmico no Grupo de Estudos Marxistas: Trabalho e Educação (Gemte). E-mail: dennispietrobon@id.uff.br

Dorilene Sales: Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Nove de Julho (Uninove). Pós-graduada em Docência no Ensino Superior (FMU). Especialista em Educação pela Universidade de São Paulo (USP) e em Educação Ambiental pela Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) e pela Universidade Aberta do Brasil (UAB). Graduada em Filosofia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (Ueva). Participou como Bolsista do Projeto de Bolsa de Iniciação a Docência (Pibid/Capes), entre os anos de 2010 e 2013. Atua como docente na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP), com ênfase em: Política, Educação, Ética, Educação Ambiental, Filosofia, Comportamento Humano, Existencialismo. E-mail: dorilenefilos@gmail.com

Evaldo Piolli: Cientista social e professor Livre-docente do Departamento de Política, administração e sistemas educacionais (Depase) e Líder do Grupo de Pesquisa Trabalho, Saúde e Subjetividade (NETSS) da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (FE/Unicamp). E-mail: epiolli@unicamp.br

Evelyn Yamashita Biasi: Doutoranda em Educação na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Mestre em Letras pela Universidade do Mato Grosso do Sul (UFMS). Graduada em Psicologia pelas Faculdades Adamantinenses Integradas (FAI). Especialista em Psicologia da Saúde pelas FAI. Atualmente é Professora e Supervisora de Estágio em Psicologia do Trabalho no Centro Universitário de Adamantina (FAI) e pesquisadora da Faculdade de Educação da Unicamp na área de Trabalho, Saúde e Subjetividade. E-mail: evelynbiasi@gmail.com

Fernando Rodrigo dos Santos Silva: Doutor e mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Graduado em professor pelo Curso Normal Superior pelo Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (Iserj). Atualmente, é professor da rede municipal de Duque de Caxias e membro

da Direção Executiva do Centro de Pesquisa, Memória e História da Educação da Cidade de Duque de Caxias (CEPEMHED). E-mail: fergo-fergo@yahoo.com.br

Gerber Pérez Postigo: Doutor em Educação pela Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa (Unsa). Licenciado en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, especialidad de Ciencias Sociales. Maestro en Ciencias: Educación con mención en Educación Superior, Doctor en Educación (Unsa). Docente Investigador reconocido por Concytec, Código Renacyt: P0103403, docente de Pre-gradado, Posgrado y Segundas Especialidades. Áreas de desempeño: Políticas Educativas, Supervisión Educativa, Didáctica Universitaria, Currículo. E-mail: gprezpo@unsa.edu.pe

Helda da Silva Roque Moreira: Doutoranda em Educação na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Mestra em Psicologia pela Universidade Federal do Amazonas (Ufam). Especialista em Psicopedagogia pela Universidade Federal do Amazonas (Ufam). Graduada em Psicologia (Formação de Psicóloga e Licenciatura Plena em Psicologia) pela Ufam. Atualmente é psicóloga clínica, psicóloga da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e pesquisadora da Faculdade de Educação da Unicamp no Núcleo de Educação, Trabalho, Saúde e Subjetividade (NETSS). E-mail: pesquisa.heldamoreira@gmail.com

Héliida Balardini Lança Vicente: Doutora e mestra em Educação pela Universidade Nove de Julho (Uninove). Especializada em Gestão Educacional na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Graduada em Pedagogia pela Uninove, e possui licenciatura e bacharelado em Artes pela Universidade São Judas Tadeu (USJT). Diretora de escola titular na rede estadual paulista de educação básica e docente no ensino superior. Integra a direção colegiada da Rede de Pesquisadores e Pesquisadoras Sobre Associativismo e Sindicalismo dos Trabalhadores e das Trabalhadoras em Educação (Rede Aste). Seus principais interesses de pesquisa incluem: políticas educacionais, direito à educação, gestão da educação e da escola pública, financiamento da educação e organização coletiva de trabalhadores da educação. E-mail: helida_lanca@hotmail.com

Hermeson Claudio Mendonça Menezes: Doutorando em Educação na Universidade Federal do Ceará (UFC). Mestre em Educação pela UFC. Graduado em História pela UFC. Pesquisador vinculado ao Grupo de Estudo e Pesquisas sobre Política, Gestão Educacional e Formação de Professores (GEPGE/UFC). E-mail: hermesonmenezes_ufc@yahoo.com

Ian Damaceno: Graduado em Arquivologia pela Universidade Estadual Paulista (Unesp). Atualmente é arquivista do Centro de Memória, Documentação e Hemeroteca Sindical “Florestan Fernandes” (Cemosi), vinculado ao Departamento de Geografia da FCT – Unesp. E-mail: ian.damaceno@unesp.br

Iraci José Francisco: Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Licenciado em Geografia pela Unicamp. Atualmente trabalha como diretor de escola no sistema público estadual de ensino de São Paulo e Professor de geografia na Prefeitura Municipal de São Paulo. E-mail: ij.francisco@yahoo.com

Isabella Bocchi Costa: Graduada em Geografia pela Universidade Estadual Paulista (Unesp). Foi bolsista pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp) na área de Geografia do Trabalho. E-mail: isabella-bocchi.costa@unesp.br

Isabella Delcorso: Doutora em Educação pela Universidade Nove de Julho, como bolsista da Capes do Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior PDSE, realizado na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (ULHT), em Lisboa, Portugal. Mestra em Educação Popular, Culturas, Políticas e Teorias em Educação pela Uninove. Pós-graduada em História, Cultura e Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Graduada com licenciatura e bacharelado em História pela PUC-SP. Graduada também em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho (Uninove). Professora de carreira e formação desde 2006 (curso Normal/Magistério). Atualmente participa do Grupo de Pesquisa em História e Teoria da Profissão Docente e do Educador Social (Gruphis). E-mail: isabelladelcorso@gmail.com

Jennefer Avellar Lima: Graduada em Psicologia na Universidade Federal Fluminense (UFF). E-mail: jenneferavellar@id.uff.br

José Antonio Lemos Veronesi: Graduando em Geografia pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). E-mail: j251939@dac.unicamp.br

Jonatas Gomes de Oliveira: possui Licenciatura Plena em História pela Universidade Camilo Castelo Branco (2006), Licenciatura Plena em Geografia pela Universidade Camilo Castelo Branco (2008) e graduação em Tecnologia em Logística pelo Instituto Federal de São Paulo (2019). Atualmente é professor efetivo de Geografia, lecionando na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Mestre e doutorando em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Nove de Julho (UNINOVE), integrando o Grupo de Pesquisa em História e Teoria da Profissão Docente e do Educador Social (Gruphis). E-mail: jonatashistoria@gmail.com

Julia Machado Chaves: Graduada em Psicologia na Universidade Federal Fluminense. Atualmente pesquisa o Trabalho nas Universidades Públicas Brasileiras, sendo Bolsista de Desenvolvimento Acadêmico no Grupo de Estudos Marxistas: Trabalho e Educação (Gemte). E-mail: machado_julia@id.uff.br

Júlio Carlos Figueiredo: Doutor em Políticas Públicas e Formação Humana pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj). Mestre em Administração pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Especialista em Psicologia pelo Instituto de Seleção e Orientação Profissional da Fundação Getúlio Vargas (FGV). Graduado em Psicologia pela Faculdade de Humanidades Pedro II (Fahupe). Atualmente é professor Associado UFF na área de Psicologia Organizacional do Trabalho. E-mail: jcfigueiredo@id.uff.br

Laura Hellen Siqueira Neis: Mestra em Educação Escolar pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Especialista em Gestão Estratégica de Comunicação Integrada com ênfase em Cultura e Multimídia pela Metrocamp. Graduada em Comunicação Social - Jornalismo pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC- Campinas) e em Pedagogia pela Uninter. Atualmente é professora de educação infantil na Divisão de Educação Infantil e Complementar da Unicamp (DEDIC). E-mail: laurahellen@gmail.com

Leandro Sartori: Doutor em educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Cursou estágio Pós-Doutoral no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa). Graduado em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Baixada Fluminense da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FEBF/Uerj). Atualmente é Professor Adjunto e subchefe do Departamento de Gestão de Sistemas Educacionais. E-mail: leandrosartorigoncalves@yahoo.com.br

Luciano Pereira dos Santos: Doutor e mestre em Educação Pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Especialista em Políticas Públicas Educacionais pela Faculdade Intervale. Graduado em Sociologia e Política pela Escola de Sociologia e Política de São Paulo (FESPSP) e em Pedagogia pela Faculdade Intervale. Atualmente é docente do Departamento de Educação da Universidade Federal do Pampa - Unipampa/Bagé; Editor da DGenerus: Revista de Estudos Feministas e de Gênero (UFPel); Coordenador do Comitê de Gênero e Sexualidade – Unipampa/Bagé; Integrante e Pesquisador do DGenerus: Núcleo de Estudos Feministas e de Gênero da UFPel. E-mail: lucianopereiraluciano@gmail.com

Lucilene da Silva Macedo Pechula: Especialista em Psicanálise pela Faculdade Cidade Aparecida de Goiânia (Faccidade). Graduada em Psicologia pelo Centro Universitário de Adamantina (FAI). Atualmente é servidora pública, atuando como psicóloga no Serviço de Proteção Social Básica no Centro de Referência de Assistência Social (Cras). E-mail: macedolucilene3@gmail.com

Lucilene Schunck C. Pisaneschi: Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Nove de Julho. Mestra em Educação pela Faculdade de Educação (FE) da Universidade de São Paulo (USP). Especialista em Educação Infantil pela Universidade São Luís. Especialista em Arte e Educação pela Faculdade Campos Elísios. Bacharel em História pelo Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) da USP. Licenciada em História pela Faculdade de Educação (FE) da Universidade de São Paulo (USP). Atualmente é supervisora de ensino na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME/SP) e membra do Conselho Municipal de Educação de São Paulo (CME/SP). Participa do grupo de estudos Trabalho, saúde e subjetividade da Unicamp. E-mail: lupisaneschi@yahoo.com.br

Marcelo Luiz da Costa: Doutor em Ciências Sociais, coordenador pedagógico na rede municipal de ensino da cidade de São Paulo e professor convidado no Centro Universitário Senac. E-mail: correiomcosta@gmail.com

Marcia Montilio Rufino: Especialista em Psicopedagogia Clínico-Institucional pela Abeu Faculdades Integradas. Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Baixada Fluminense da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FEBF/Uerj). Atualmente é Orientadora Educacional da rede municipal de Duque de Caxias e membra da Direção Executiva do Centro de Pesquisa, Memória e História da Educação da Cidade de Duque de Caxias (CEPEMHED). E-mail: mmontilio@hotmail.com

Márcia Ondina Vieira Ferreira: Doutora em Sociologia na Universidade Complutense de Madri (UCM), tendo obtido o título pela Universidade de Salamanca (Usal). Mestra em Educação e graduada em Filosofia pela Universidade Federal do Rio Grande Sul (UFRGS). Professora aposentada da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Autora e coautora de vários artigos, capítulos e livros que versam sobre sindicalismo em educação, dentre eles o livro “Associativismo e sindicalismo em educação e crises do capitalismo contemporâneo” e o artigo “Falar sobre Gênero é Falar lá no Oito de Março – trajetórias de mulheres sindicalistas e seus posicionamentos sobre a importância do gênero no sindicato e na escola”. Integra a Direção Colegiada da Rede Aste. E-mail: marciaondina@uol.com.br

Márcia Spadetti Tuão da Costa: Doutoranda em Educação na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Mestra em Educação pela Faculdade de Educação da Baixada Fluminense da Uerj. Graduada em Letras pela Universidade do Grande Rio (Unigranrio). Atualmente é professora da rede municipal de Duque de Caxias e membra da Direção Executiva do Centro de Pesquisa, Memória e História da Educação da Cidade de Duque de Caxias (CEPEMHED). E-mail: mardetti.tuao@gmail.com

Maria Crisneilândia Bandeira de Oliveira: Doutora e mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Nove de Julho (Uninove). Graduada em Pedagogia pela Faculdade da Aldeia de Carapicuíba em Letras (Português e Inglês) pela Uninove. Pós-Graduada em Literatura e Estudos Linguísticos (Lato Sensu) pela Uninove. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa em História e Teoria do Trabalho Docente e Teoria Social (Gruphis). Autora e Organizadora da obra “Associativismo e Sindicalismo dos Trabalhadores em Educação no Brasil”, volumes 3 e 4, com escritos sobre a Argentina, Colômbia, Inglaterra, Japão, Peru, País de Gales e Portugal. Autora da obra “História da luta pela Educação Infantil na Cidade de São Paulo (1970-1980)”. E-mail: neybandeira2000@yahoo.com.br

Marluce Souza de Andrade: Doutora e mestra em Educação pela Pontifícia Universidade Católica (PUC-RJ). Graduada em Pedagogia PUC-RJ. Graduada de Biblioteconomia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (Unirio). Atualmente é orientadora pedagógica da rede municipal de Duque de Caxias e membro da Direção Executiva do Centro de Pesquisa, Memória e História da Educação da Cidade de Duque de Caxias (CEPEMHed). E-mail: marluce@puc.br

Michelangelo Torres: Doutor em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ). É líder do Grupo de Estudos e Pesquisa Marxista (GE-PMARX) do IFRJ e membro do Núcleo de Estudos Trabalho, Saúde e Subjetividade (NETTS) da Unicamp. Realiza estudos sobre marxismo, sindicalismo e mundo do trabalho no Brasil. E-mail: michelangelo.torres@ifrj.edu.br

Naiara Lima Ventura: Pós-graduanda em Estudo da Gramática da Língua Portuguesa na Universidade do Oeste Paulista (Unoeste). Graduada em Psicologia pelo Centro Universitário de Adamantina (FAI) e em Letras Português e Inglês pela Faculdade Aberta do Tocantins (FAT). Atualmente é psicóloga clínica e professora da Rede Estadual de Ensino de São Paulo. E-mail: naiventura18@gmail.com

Osbaldo Washington Turpo Gebera: Doutor em Educação pela Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa (Unsa). Pedagogo. Investigador Socio-educacional en Procesos de Formación en Espacios Virtuales, Tratamiento mediático de los resultados educativos, Políticas de formación docente, Didáctica y Currículo en la Enseñanza de las Ciencias. Profesor del área de investigación educativa. Docente ordinario de la Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa. Posdoctorado en Ciencias de la Educación por la Universidad de Coimbra (Portugal). Becario Erasmus Mundus. Director del Instituto de Investigación, Desarrollo e Innovación de las Ciencias de la Educación (Inedu-Unsa).

Miembro del Consejo Directivo del Programa Nacional de Investigación Científica y Estudios Avanzados – Prociencia (Concytec, Perú). E-mail: oturpo@unsa.edu.pe

Paula Vielho: Mestre em Estudos Interdisciplinares sobre mulheres, gênero e feminismo pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Especialista em Educação em Gênero e Direitos Humanos pela UFBA. Graduada em Licenciatura em Pedagogia na UFBA. Atualmente é Técnica-Administrativa em Educação no cargo de Pedagoga no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia, Campus Barreiras. E-mail: paulavielho@ifba.edu.br

Potiguará Mateus Porto de Lima: Possui mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, graduação em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Campinas e graduação em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual de Campinas. Atualmente é professor da Prefeitura Municipal de Vinhedo e faz doutorado no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Unicamp. E-mail: p011684@dac.unicamp.br

Rafael Vidotte Mativi: Graduando em Geografia na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). E-mail: r251993@dac.unicamp.br

Renata Spadetti Tuão: Doutora em Educação pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Mestre em Educação na (UFRRJ). Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Atualmente é professora da rede municipal de Duque de Caxias e membra da Direção Executiva do Centro de Pesquisa, Memória e História da Educação da Cidade de Duque de Caxias (CE-PEMHed). E-mail: spatuao@hotmail.com

Ricardo Pires de Paula: Pós-Doutor em História pela Université Lumière 2. Doutor em História pela Universidade Estadual Paulista (Unesp). Mestre em História pela Universidade Estadual Paulista (Unesp). Graduado em História pela Universidade Estadual de Maringá. Atualmente é vice-diretor da Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT/Unesp). E-mail: ricardo.pires@unesp.br

Roberto Heloani: Pós-Doutor em Comunicação pela Universidade de São Paulo (USP). Doutor em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Mestre em Administração pela Fundação Getúlio Vargas (FGV). Graduado em Direito pela USP e em Psicologia pela PUC-SP. Livre-Docente em Teoria das Organizações pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Atualmente é Professor Titular e pesquisador da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) na área de Gestão, Saúde e Subjetividade e, também, é do-

cente conveniado junto à Université de Nanterre (Paris X). Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Psicologia do Trabalho, Saúde no Trabalho e Psicodinâmica do Trabalho. Atua principalmente nos seguintes temas: Ética no Trabalho; Assédio Moral e Sexual e na área da Saúde no e do Trabalho. E-mail: rheloani@gmail.com

Rocio Marivel Diaz Zavala: Egresada de la Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa de la Facultad de Ciencias de la Educación de la especialidad de Lengua Literatura y Filosofía. Doctor en Administración; realizado en la Universidad Alas Peruanas filial Arequipa. Docente Nombrada en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, dictando asignaturas en Pre y Posgrado, relacionadas Lengua Literatura Filosofía. Línea de Investigación: Formación y Desarrollo Personal Docente, reconocida como Investigadora de la Unsa. E-mail: rdiaz@unsa.edu.pe

Savana Diniz Gomes Melo: Pós-doutora em Educação pela Universidade da Coruña (UDC). Doutora e mestra em Educação pela UFMG, com estágio doutoral na Universidade General de San Martin. Professora aposentada da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG). Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social (PPGE/FaE/UFMG). Vice-líder do Grupo de Pesquisa-Ação sobre Universidade e Educação Superior (Universitátis/FaE/UFMG). E-mail: sdgmufmg2@gmail.com

Solange Regina Leoni: Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Nove de Julho (Uninove). Pós-graduada em Educação Especial e Inclusiva pela Universidade Anhanguera. Graduada em Pedagogia pela Universidade Cidade de São Paulo (Unicid). Atuou como professora de Educação básica na Prefeitura do Município de Santo André (SP), especificamente no Ensino Fundamental, e como professora da Educação Infantil e no Ensino Fundamental e, atualmente, desempenha a função de Assistente Pedagógica nessa mesma municipalidade. E-mail: sol.leoni@hotmail.com

Thabata Lea Maier: Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Nove de Julho (Uninove). Especializada em Ensino de Ciências - Ciência é Dez pela Universidade Federal do ABC (UFABC). Graduada, com bacharelado e licenciatura, em Ciências Biológicas pela Universidade São Judas Tadeu (USJT), e em Pedagogia pela Fabras. Foi professora de Biologia, Química e Física na rede estadual de ensino de São Paulo de 2001 a 2009. Ingressou na rede municipal de São Paulo no ano de 2009 como professora de ciências naturais onde atualmente é professora ensino fundamental II e médio - Emef Professor José Querino Ribeiro. Tem experiência na área de Biologia Geral, com ênfase em Biologia Geral. E-mail: thabataleamaier@gmail.com

Thays Rosalin de Araújo: Mestre em Educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Uerj). Especialista em Orientação Educacional pela Universidade Cândido Mendes (Ucam). Graduada em Pedagogia pela Uerj. Atualmente é Orientadora Educacional na Prefeitura Municipal de Duque de Caxias e membra da Direção Executiva do Centro de Pesquisa, Memória e História da Educação da Cidade de Duque de Caxias (CEPEMHed). E-mail: thaysrosalinaraujo@gmail.com

Vanessa Pereira Amorim de Sousa: Doutora e mestra em Educação pela Universidade Nove de Julho (Uninove). Especialista em Educação Especial e Inclusiva pela Universidade Estadual do Maranhão (Uema); em Orientação Educacional, Supervisão e Gestão Escolar pela Faculdade Santa Fé (FSF); e em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Universidade Ceuma (Uniceuma). Professora convidada na Universidade Estadual do Maranhão (Uema) - Programa Ensinar; Professora da Rede Pública Municipal de Educação de São Luís; Professora Intérprete de Libras do Centro de Educação Especial Maria da Glória Costa Arcangeli (CAS/MA), ligado à Secretaria Estadual de Educação do Maranhão - Seduc/MA. Pesquisadora sobre História da Educação Maranhense com ênfase na atuação política e sindical dos trabalhadores em educação no Maranhão. Membro do Grupo de Pesquisa em História e Teoria da Profissão Docente e do Educador Social (Gruphis), da Uninove, e do Grupo de Estudos e Pesquisas em História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR, GT – Maranhão), vinculado à Faculdade de Educação da Unicamp. E-mail: vanessa_pedagoga@hotmail.com

Vinícius Carluccio de Andrade: Graduando em Geografia na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). E-mail: v252009@dac.unicamp.br

Viviane Freitas: Doutora em Educação pela Universidade Nove de Julho (Uninove), na linha de Pesquisa em Políticas Educacionais. Professora de História da Rede Estadual de Educação do Estado de São Paulo. Pesquisadora integrante do Grupo de Pesquisa em História e Teoria da Profissão Docente e do Educador Social (Gruphis). Autora e organizadora de livros com pesquisas educacionais. E-mail: vivi_freitas13@yahoo.com.br

Título	Sindicalismo e associativismo dos trabalhadores em educação no Brasil (Vol. 5)
Organizadores	Lucilene Schunck C. Pisaneschi Hélida Lança Viviane Freitas Vanessa Amorim Evaldo Piolli Carlos Bauer
Assistência Editorial	Andressa Marques Taís Rodrigues
Capa e Projeto Gráfico	Vinicius Torquato
Preparação	Andressa Marques
Revisão	Eloísa Montes Marcia Santos Taíne Barriviera Renata Moreno Talita Franco Giovanna Ferreira
Formato	16x23
Número de Páginas	568
Tipografia	Adobe Garamond Pro
Papel	Alta Alvura Alcalino 75g/m ²
1ª Edição	Dezembro de 2024

Caro Leitor,
Esperamos que esta obra tenha
correspondido às suas expectativas.

Compartilhe conosco suas dúvidas e sugestões:

sac@editorialpaco.com.br

 11 98599-3876

Publique sua obra pela Paco Editorial

EDIÇÃO DE QUALIDADE, DIVULGAÇÃO E COMERCIALIZAÇÃO NACIONAL



Teses e dissertações

Trabalhos relevantes que representam contribuições significativas para suas áreas temáticas.



Grupos de estudo

Resultados de estudos e discussões de grupos de pesquisas de todas as áreas temáticas.



Capítulo de livro

Livros organizados pela editora dos quais o pesquisador participa com a publicação de capítulos.



Técnicos e Profissionais

Livros para dar suporte à atuação de profissionais das mais diversas áreas.

Envie seu conteúdo para avaliação:

livros@pacoeditorial.com.br

11 4521-6315
 11 95394-0872

www.editorialpaco.com.br/publique-na-paco/

Todo mês novas chamadas são abertas:

www.editorialpaco.com.br/capitulo-de-livros/

Conheça outros títulos em
www.pacolivros.com.br

PACO  EDITORIAL

Av. Carlos Salles Block, 658
Ed. Altos do Anhangabaú – 2º Andar, Sala 21
Anhangabaú - Jundiaí-SP - 13208-100

Esta preciosa edição resulta das discussões em torno do tema “Sindicalismo e associativismo dos trabalhadores e trabalhadoras da educação: perspectivas e desafios” que movimentaram o V Encontro de São Paulo da Rede Aste, organizado pela Faculdade de Educação da Unicamp e pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Uninove, no final de 2022.

Intensamente, os textos refletem as muitas expectativas, o engenho organizativo, a capacidade de ação e a esperança de que os obstáculos colocados no caminho daqueles que lutam pela plena democracia política, econômica, social e cultural pudessem ser superados e alinham desde análises da conjuntura, organização do movimento sindical da educação, políticas educativas até questões de gênero e condições de trabalho e saúde.

A Associação de Docentes da Unicamp (ADunicamp) muito se orgulhou de ter sido parceira do projeto.



ISBN 978-85-462-2639-9



9 788546 226399

 /PacoEditorial

 @PacoEditorial

 @Paco_Editorial