

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**A DOCÊNCIA EM SUAS DIMENSÕES PROFISSIONAIS,
POLÍTICAS E CULTURAIS:
UM ESTUDO SOBRE A ESCOLA DO PROFESSOR DO SINPRO-RJ
(2000-2010)**

THAIS DA SILVA ALVES MARTINS

Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

ORIENTADORA PROF^a. DR^a. LIBANIA NACIF XAVIER

Rio de Janeiro
2012

THAIS DA SILVA ALVES MARTINS

**A DOCÊNCIA EM SUAS DIMENSÕES PROFISSIONAIS,
POLÍTICAS E CULTURAIS:
UM ESTUDO SOBRE A ESCOLA DO PROFESSOR DO SINPRO-RJ
(2000-2010)**

Dissertação de Mestrado apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

**Prof^a. Dr^a. Libania Nacif Xavier- Orientadora
Universidade Federal do Rio de Janeiro**

**Prof^a. Dr^a. Miriam Waidenfeld Chaves
Universidade Federal do Rio de Janeiro**

**Prof. Dr. Julián Gindin
Universidade Federal Fluminense**

Rio de Janeiro
2012

Dedicatória

A minha irmã Carolina e mais que cunhado Neto, pois nunca mediram esforços para que eu pudesse realizar tudo o que desejei. A minha irmã Gabriela, por ser uma mulher guerreira e forte. Ao meu marido Rafael e minha filha Lara, que mostram no meu dia-a-dia que é preciso e vale a pena amar.

AGRADECIMENTOS

A Deus por ser minha fortaleza e me amar incondicionalmente guiando-me pelos Seus caminhos que me levam a alegria plena.

A minha primeira família, meus pais e minhas irmãs, obrigada por vocês serem pessoas que me ensinam cada um do seu jeito, que é preciso lutar, ser honesto e forte para enfrentar as batalhas da vida. Amo vocês.

A minha mais nova e linda família, Rafael e Lara, por mostrarem que apesar dos tropeços sempre é possível vencer. Vocês são dádivas de Deus. Penso em cada um a todo instante.

Aos meus sogros e cunhados, pois abraçaram minha causa e principalmente minha filha. Obrigada.

A professora Libania pela paciência, compromisso e orientação. Obrigada por acompanhar e entender que a meio ao nascimento de uma “filha”, a dissertação, nascia primeiro um dos bens mais preciosos da minha vida, a Lara. Seu carinho e sua compreensão foram fundamentais.

Ao professor Jailson, pela oportunidade de trabalhar no Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica-MEC/UFRJ e obter conhecimento em meio às conversas, trabalhos e conselhos.

As amigas que me deram total apoio nos estudos do mestrado, Claudinha e Lilian, vocês são excepcionais. Educação é o que move vocês.

A grande e maravilhosa amiga Andrea, pela força, ombro amigo e puxões de orelha. Força! Nada pode te desviar do caminho.

As queridas Paty e Lu. Impossível ficar triste ou sério ao lado de vocês. Cada risada foi preciosa.

Ao cafezinho de quinta e aos momentos descontraídos e sérios, a vocês agradeço: Andrea, Alessandra, Ana Lídia, Alex, Fernanda, Simone e Djenane.

Aos amigos que mesmo longe fisicamente, sempre me ligam para me dar força: Arlene, Geilson, Kell, Xu, Ju, Mary, Vanessa e Prica. Meu coração se alegra em cada telefonema e conversa.

Ao grupo de pesquisa, pelos estudos e amadurecimento acadêmico.

E a todas as pessoas que não foram citadas aqui, mas que ao passarem pela minha vida, intencionalmente ou não, me modificaram, tornando-me uma pessoa melhor e mais digna.

THAIS DA SILVA ALVES MARTINS

A DOCÊNCIA EM SUAS DIMENSÕES PROFISSIONAIS, POLÍTICAS E CULTURAIS: UM ESTUDO SOBRE A ESCOLA DO PROFESSOR DO SINPRO-RJ (2000-2010)

RESUMO

O trabalho se insere no campo da História da Educação e aborda a dimensão política que envolve a prática docente, analisando o papel do sindicato na formação continuada dos professores a partir da experiência da Escola de Professores do Sinpro-Rio. O capítulo I propõe a reflexão sobre os limites e possibilidades da pesquisa em história da educação e explora as concepções de política frequentemente evocadas no campo educacional. O capítulo II aborda a função do educador e reflete sobre suas formas históricas de organização, com destaque para a experiência sindical. Esse debate, à luz das ideias de autores como Cláudia Vianna (1999) e Maria da Glória Gohn (2009), nos permite perceber o caráter educativo dos movimentos sociais, bem como o papel do sindicato como espaço de socialização política e profissional. O capítulo III recupera a história do sindicalismo, enfatizando o percurso do sindicalismo docente no Rio de Janeiro. O quarto e último capítulo centra foco no processo de organização da Escola de Professores do Sinpro-Rio, identificando os cursos oferecidos, analisando a sua recepção entre os professores e refletindo sobre a sua função na conjuntura atual. O estudo parte da hipótese de que esta Escola expressa o processo de modernização pelo qual o sindicato vem passando nos últimos vinte anos, se apresentando como uma porta aberta à entrada dos conhecimentos de interesse dos profissionais da educação, bem como uma bem sucedida estratégia de cooptação de novos filiados.

Palavras-chave: história da profissão docente; sindicalismo, formação continuada de professores.

THAIS DA SILVA ALVES MARTINS

TEACHING IN THEIR PROFESSIONAL DIMENSIONS, AND CULTURAL POLICY: A STUDY ON THE SCHOOL TEACHER OF SINPRO-RJ (2000-2010)

ABSTRACT

The work comes within the field of History of Education and addresses the political dimension that involves teaching practice, examining the role of unions in the continuing education of teachers from the experience of the School Teachers Sinpro-Rio. Chapter I proposes a reflection on the limits and possibilities of research in the history of education and explores the conceptions of politics in education. Chapter II discusses the function of educator and evaluates its historical forms of organization, especially the syndicate experience. This discussion, under the light of the ideas of writers like Claudia Vianna (1999) and Maria da Gloria Gohn (2009), allows us to realize the educational character of social movements and the role of the union as a space of political socialization and training. Chapter III restores the history of syndicalism, emphasizing the course of teacher unionism in Rio de Janeiro. The fourth and final chapter focuses on the process of organizing the School Teachers Sinpro-Rio, identifying the offered courses by examining their reception among teachers and reflecting on their function in the current situation. The study explores the hypothesis that this school expresses the modernization process by which the syndicate has been experiencing over the past twenty years, presenting itself as an open door for the entrance of the knowledge of interest to education professionals, as well as a successful strategy of cooptation of new members.

Keywords: history of the teaching profession, trade unionism, continuous training of teachers.

SUMÁRIO

Apresentação	1
Capítulo I. Memória, História e Política na pesquisa educacional	5
I.1. Pesquisa em Educação; limites e possibilidades.....	5
I.2. Os Depoimentos Orais, as Fontes Documentais e a Memória na construção de uma pesquisa em História da Educação	11
I.3. O conceito de Política e suas aplicações no campo da educação	14
Capítulo II. A dimensão política da educação e o caráter educativo dos movimentos sociais	21
II.1. A Educação e o papel do educador	21
II.2. Competência Técnica e Engajamento Político	25
II.3. A organização docente em antagonismos, motivações e representações	28
II.4. O caráter educativo dos movimentos sociais	35
Capítulo III. Histórias do Sindicalismo e o Movimento Docente	40
III.1. A trajetória histórica do sindicalismo	40
III.2. História do sindicalismo no Brasil.....	46
III.3. O sindicalismo docente no Rio de Janeiro	51
Capítulo IV. A Escola de Professores do Sinpro-Rio.	59
IV.1. Histórico de sua criação e a ressignificação do papel do sindicato	59
IV.2. As atividades: expansão e diversificação	68
IV.3. A resposta dos professores em relação á oferta dos cursos	78
Considerações Finais	83
Referências bibliografias	89

APRESENTAÇÃO

O presente trabalho se insere no campo da História da Educação e pretende analisar o papel da Escola do Professor do Sindicato dos professores da rede de escolas privadas do Rio de Janeiro (Sinpro-Rio). Pretendo observar as concepções correntes a respeito da função do sindicato, em especial no que tange à estratégia de colaborar na formação continuada dos educadores em paralelo com a formação política.

Para isso, procuro recuperar o histórico de criação da Escola do Professor (EP), um espaço em que há oferta de cursos, palestras e work-shop para professores, sindicalizados ou não, na sede e sub-sedes do SINPRO/RJ. Tomo como objetivos:

- a) Recuperar o histórico de criação da Escola do Professor do Sinpro-Rio, procurando compreender quais foram os objetivos de sua criação;
- b) Verificar se, na trajetória histórica da EP ocorreram tensões relativas ao papel do sindicato na formação continuada dos professores X o seu papel de formação e conscientização política;
- c) Verificar se e em que medida o funcionamento da EP contribuiu para ampliar o número de filiados ao sindicato e para promover a socialização política dos participantes dos cursos.

E a partir dos objetivos previstos, levanto as seguintes questões: O que fez o Sinpro/RJ perceber que o papel do sindicato vai além das “questões salariais e da luta corporativa”? Na criação da E.P, ocorreram discussões relativas à função do sindicato (formação continuada X formação política – lutas corporativas)? Quais foram as concepções presentes nesses debates? De que maneira essas discussões influenciaram na organização da Escola e na definição dos cursos? A E.P é um “atrativo” para a filiação no sindicato? Há algum tipo de participação dos cursistas na definição dos cursos oferecidos? Qual o motivo que fez mudar o nome de Centro de Estudos e Atualização em Política e Educação (CEAPE) para Escola do Professor?

Este estudo é relevante, na medida em que ajuda a compreender as ações coletivas dos professores organizados em torno do sindicato, com vistas à sua valorização profissional. Procuro comprovar a hipótese de que a Escola

do Professor expressa o processo de modernização pelo qual o Sinpro-Rio vem passando nos últimos vinte anos, se apresentando como uma porta aberta à entrada dos conhecimentos de interesse dos profissionais da educação. Por meio dos cursos que prove, a Escola do Professor seleciona e divulga conhecimentos úteis ao cuidado com a saúde do professor, assim como os conhecimentos produzidos em áreas disciplinares específicas e aqueles voltados para a didática e a prática de ensino, entre outros. Abriga, também, os conhecimentos, por assim dizer, operacionais, isto é, aqueles que são divulgados por meio dos cursos de línguas e de informática, apresentando utilidade que extrapola as atividades estritamente ligadas ao ensino e à saúde profissional. Por fim, merecem destaque as atividades culturais e de lazer que a Escola vem promovendo, estendendo a presença do sindicato a outras áreas antes recusadas pelas organizações profissionais de caráter classista.¹

No que se refere aos conceitos com os quais pretendo trabalhar inicialmente, posso citar os seguintes: *política; socialização política e socialização profissional; participação política; formação continuada; dentre outros*. Pretendo abordar a dimensão política que envolve a prática docente, além de aprofundar um estudo sobre o sindicalismo, analisando o papel do sindicato na prática docente e, sobretudo, na formação continuada dos professores, a partir da análise de uma experiência da Escola de Professores do Sinpro-Rio.

No capítulo I, iniciamos por refletir sobre o papel da história e da memória na pesquisa educacional. Tal reflexão é importante por dois motivos: 1) Porque nos permite definir melhor qual é a relevância de se estudar a experiência da Escola do Professor, organizada no interior do Sindicatos dos Professores da rede privada. Interessa-nos recuperar a história desta iniciativa que é fruto do movimento associativo docente e resultado de seu processo de organização sindical e da interação do sindicato com as demandas dos professores que atuam nas escolas do Rio de Janeiro.

¹ O caráter classista atribuído ao Sinpro-Rio está sendo entendido como característico de uma associação que, apesar de congrega apenas profissionais de uma determinada área de atuação – o ensino – não se limita apenas a empreender lutas corporativas, mas se insere no movimento da luta de classes contra a dominação e a exploração dominantes na sociedade capitalista.

Após uma breve reflexão sobre os limites e possibilidades da pesquisa em história da educação, partiremos para o questionamento acerca dos conceitos de política frequentemente evocados no campo educacional. Pretendemos refletir sobre diversas definições de política e do fazer político em distintas esferas.

A partir das concepções que se tem de política, nos mais variados campos de estudo, como por exemplo, Filosofia e Sociologia, falarei brevemente sobre o fazer político na escola, no sindicato e abordarei a diferença entre participação e politização, defendendo dessa forma que a política se dá em diversos espaços e tempos.

O segundo capítulo, a partir da reflexão sobre o papel da política na prática educacional nos proporciona um questionamento a respeito do papel político atribuído ao educador. Essa questão envolve a discussão da competência técnica e comprometimento político, sugeridas por Paolo Nosella e Guiomar Namó de Mello. Este debate nos permitirá definir os conceitos: educador político, educador técnico ou educador político e técnico, importante para o nosso estudo.

Ao pensar na função do educador, repensamos também a forma de organização docente, como que esta vem se construindo ao longo da história em seus impasses, vitórias, contradições e resignificação. Esse debate, à luz das ideias de autores como Cláudia Vianna (1999) e Maria da Glória Gohn (2009), nos permite perceber um caráter educativo nos movimentos sociais e como que especialmente no sindicato, já que este é o foco do meu estudo, se torna um espaço de socialização política e profissional.

O capítulo III se desenvolve em torno de uma definição de sindicalismo, apoiado primeiramente na história do sindicalismo e depois na história do sindicalismo no Brasil, retratando os avanços e insucessos dessa caminhada que os sindicatos tiveram que enfrentar. Sob forma de leis, contra-ataque do patronato, descrédito por alguns membros da classe trabalhadora, mas também nos avanços, paralisações, greves e conquistas trabalhistas.

Para melhor compreender o processo de sindicalização da categoria docente, tomaremos como estudo de caso o processo de sindicalização dos professores do Rio de Janeiro, no período republicano. Vamos recuperar, com base nos estudos já existentes (Sobreira (1989), Faria (1992) e Coelho (1988)) o histórico de organização dos professores fluminenses em torno ao Sinpro-Rio e SEPE.

No quarto e último capítulo, o foco de nossa atenção se voltará para entender como se deu o processo de organização da Escola de Professores do Sinpro-Rio. Vamos procurar entender como surgiu a idéia de organizar uma escola de professores no interior do sindicato,. Vamos verificar como se deu o processo de organização desta Escola; qual foi a receptividade dos professores em relação a este serviço; quais foram os cursos oferecidos (e porque uns e não outros cursos); o que os professores mais procuravam, como e quando se verificou maior procura de cursos; vamos tentar entender quais foram as estratégias para garantir a continuidade da Escola; que tipo de apoios esta recebeu.

E por fim, nas considerações finais teremos num primeiro momento uma síntese das ideias centrais trazidas ao longo do estudo, além das conclusões e possíveis desdobramentos a serem abraçados em futuras pesquisas.

CAPÍTULO I - MEMÓRIA, HISTÓRIA E POLÍTICA NA PESQUISA EDUCACIONAL

Ao estudar temas que fazem parte da educação, não posso deixar de pensar nas possibilidades e limites do campo de pesquisa em Educação, por isso proponho-me olhar para as limitações e especificidades desse campo em que se insere meu estudo e para além, observar os discursos que permeiam essa área de saber, assim definida por Bernard Charlot (2006).

Dando sequência, ressalto a importância de se procurar estabelecer uma articulação entre as fontes documentais, tais como os registros escritos com a história oral, observando a importância da memória na construção da história, no caso em estudo, espero perceber como se deu a criação, desenvolvimento e consolidação da Escola do Professor – Sinpro/Rio.

Para finalizar este primeiro capítulo atribuo à educação um caráter político, quando percebo em várias instâncias e atitudes a presença da política, que para minha pesquisa foi iniciada com a simples consulta ao dicionário de Sociologia de Allan Johnson (1997), passando, em seguida, ao estudo de autores Maar (1982) , tendo antes perpassado por autores como: Neves, (2004) e Bobbio (1986).

I.1 – Pesquisa em Educação: limites e possibilidades

Nesta escrita proponho-me compreender o campo de pesquisa em que estou inserida. Pensar nos seus desafios e embates, mas também nas possibilidades da pesquisa em Educação. Para isso, aproprio-me das ideias tratadas por Bernard Charlot², no artigo intitulado *“A Pesquisa Educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber”*(2006).

Em outubro de 2005, durante a Conferência³ de abertura da 28ª. Reunião anual da ANPED, em Caxambu – MG, Bernard Charlot provocou uma discussão acerca do que inicialmente chamamos de problema de identidade

² Doutor em Educação pela Universidade de Paris X e professor emérito em Ciências da Educação da Universidade de Paris VIII.

³ Publicada na Revista Brasileira de Educação, v.11, n.31, jan/abr. 2006

profissional dos especialistas em educação, já que, como educador, ele se considera “*especialista de algo impreciso, sem fronteiras claras e difícil de identificar*” (Charlot, 2006, p.7).

Questiono-me se esse problema seria apenas do autor em foco e sem dificuldade alguma, percebo que é um embate não só aqui no Brasil, mas também em outros países, como por exemplo na França. O que significaria então uma pesquisa “em educação”? Quais seriam suas especificidades e seus limites? Assim como Charlot, eu questiono se o termo “em educação” apresenta o mesmo sentido que “em psicologia” ou “em sociologia”. Ou seria ainda pesquisa “em educação” ou “sobre educação”?

Charlot (2006) argumenta:

“existe uma pesquisa educacional, específica, original? Ou esse é o nome que damos a um conjunto de pesquisas de cunho psicológico, sociológico, pedagógico, didático, que tratam da educação ou da formação? (p.7)

Pensar nessas questões remete a três frentes: a primeira é pensar em como os pesquisadores respondem a essas perguntas; a segunda é perceber quais os discursos circunscritos na/sobre a educação e suas características e o terceiro seria a especificidade de uma disciplina intitulada ciências da educação ou educação.

Na primeira frente, quando pensada a partir das opiniões dos pesquisadores, aparecem três posições possíveis e assim colocadas no texto do Charlot:

- 1) Os espaços institucionais, como departamentos e faculdades, tomam a função de “acomodar” especialistas de diferentes áreas, o que demonstraria a não existência de uma pesquisa educacional, mas sim a colaboração de pesquisas sociológicas, psicológicas, entre outras. Afirmaria aí a fraqueza epistemológica específica da educação;
- 2) A ideia de que o que é específico da educação é justamente a circulação de conhecimentos, políticas e práticas de diversas áreas do saber, criaria-se dessa forma uma cultura comum e caracterizaria a educação como

um campo mestiço, de conhecimentos e métodos de campos disciplinares múltiplos;

- 3) A possibilidade de uma disciplina específica, em meio à mestiçagem, com conceitos e métodos próprios nesse espaço de circulação.

Para melhor pensar na especificidade, seguirei o mesmo raciocínio do autor, fazendo um levantamento dos discursos feitos sobre a educação, de que modo eles influenciam a construção de uma ciência da educação. Foram identificados sete tipos, são eles: o espontâneo, o prático, o antipedagógico, o pedagógico, o “dos outros”, o militante e por último o discurso das instituições internacionais.

No primeiro, o “espontâneo”, observa-se um olhar voltado para as experiências e opiniões. E pergunto-me: para fazer pesquisa em educação o “achismo” me dá a cientificidade necessária, além de conceitos fundamentais para entrar no campo do conhecimento? A resposta não é tão difícil assim. O segundo discurso é o do “prático”, ele sabe, porque tem prática e por isso apresenta resultados melhores que um teórico, pois este só pode falar. Em relação a esse discurso, Charlot (2006) coloca muito bem sua posição quando afirma que:

“É preciso ter a coragem de dizer que a prática não é um argumento, e sim um elemento do debate que deve, ele próprio, ser analisado. É preciso também ter a coragem de dizer que a recusa do pesquisador ou do professor universitário de confrontar as teorias que ele ensina com as situações e práticas do professor ou do formador levanta suspeitas, sérias, sobre o valor de suas teorias, incluindo-se aí a questão do valor do ponto de vista da verdade” (p.11)

Nesta concepção se polariza a prática e a teoria, melhor dizendo, é como se as duas dimensões não se relacionassem e co-determinassem, sendo apresentadas como dicotômicas e contrárias.

O terceiro tipo de discurso é chamado de “antipedagógico”. Há um grupo que acredita que não existe um problema pedagógico, o único problema é fazer com que cada pessoa encontre o conhecimento. Portanto, a educação seria o encontro da razão humana com o conhecimento, a pedagogia então, afastaria a juventude do esforço e por isso afasta do verdadeiro saber. Nesse

pensamento não se leva em conta a necessidade de se promover a mobilidade intelectual do aluno - passagem do EU empírico para o EU epistêmico.

Em oposição ao terceiro discurso, temos o discurso “pedagógico”. A pedagogia seria “campo de axiologia prática” (Charlot, 2006, p.12). No entanto, isso pode reduzir a pedagogia às práticas e aos fins, pondo de lado os saberes. Há também uma quinta denominação, o discurso “dos outros”, que são aqueles produzidos por disciplinas de ciências humanas. O discurso “militante” seria a sexta denominação, que se apoia na sociologia da reprodução, fundamentalmente na crítica da globalização neoliberal. Esse tipo de fala tende a usar explicações para dar conta das diferentes ordens e escalas dos fenômenos e dessa maneira não há possibilidade de pesquisa, já que a resposta está dada.

Por último, temos o discurso “das instituições internacionais” que aos poucos se difunde na opinião pública. Neste discurso algumas agências se destacam como, por exemplo, a OCDE – Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico – e o Banco Mundial. Essas agências, muitas vezes, direcionam os debates que devem ser feitos no âmbito educacional. Charlot afirma que o discurso neoliberal das organizações internacionais é mais perigoso para o pesquisador quando acompanhado por instrumentos de poder, como por exemplo: a difusão de temas, a encomenda de pesquisas por instituições públicas, bolsas e recursos para pesquisadores.

Essa situação deixa o campo da educação saturado de discursos prontos e isso torna a pesquisa mais difícil, pois sempre haverá uma resposta, uma política ou uma prática. E põe-se o problema de transformar objetos de pesquisa, temas que na verdade são objetos de discursos, socialmente relevantes, mas sociomidiáticos, como: violência na escola, fracasso escolar, qualidades da educação, entre outros. Para escapar disso, o objeto de pesquisa deveria ser definido em relação a uma disciplina ou de cunho mais pedagógicos, ou ainda ir além e ter a ousadia de construir uma disciplina que tenha a especificidade e conceitos próprios – educação ou ciências da educação. Embora devesse pensar nas possibilidades de uma disciplina própria, acredito ter uma outra questão. Qual será o nome dessa disciplina: seria ela Pedagogia, Ciência da Educação ou Ciências da Educação?

Considerando o estudo científico da educação e a possibilidade de organização do conhecimento pedagógico, Libâneo⁴ (2007) descreve quatro concepções:

- 1) A primeira defende a pedagogia como única ciência da educação, as demais ciências são auxiliares, o primeiro defensor dessa autonomia da Pedagogia é Herbart;
- 2) Ciência da Educação, no singular. O termo pedagogia sairia, teria um enfoque positivista de ciência, incorporando a idéia de experimentação educacional e por outro lado, da tecnologia educacional. No primeiro momento incorpora princípios científicos de outras ciências, como a psicologia experimental francesa e a concepção de Dewey, no segundo caso a ciência da educação é suporte para a tecnologia educacional;
- 3) Ciências da Educação, a educação como objeto de estudo de diversas ciências, exclui a Pedagogia. Para alguns estudiosos, a autonomia dada a cada uma das ciências da educação leva a enfoques parciais da realidade educacional abrindo caminho aos reducionismos;
- 4) Também denominada de Ciências da Educação, mas cada uma toma o fenômeno educativo a partir de um ponto de vista, inclusive a Pedagogia. Acredita-se que essa seja a melhor posição devido ao seu caráter multidimensional e interdisciplinar, autores como Visalberghi, Sarramona e Marques, defendem essa concepção.

Aproximando mais da quarta concepção trazida por Libâneo (2007), Charlot além de defender pesquisas com cunho mais pedagógico, propõe a criação de uma disciplina específica da educação, por um lado, o processo triplo de humanização, socialização - entrada numa cultura e singularização-subjetivação e por outro, que “educar, educar-se, aprender, ensinar, operam sempre numa tripla articulação” (Charlot, 2006,p.15)

⁴ Cf “Pedagogia e Pedagogos, para quê? (LIBÂNEO, 2005)

Ele entende que o professor não pode aprender pelo aluno, no entanto pode fazer algo para que o aluno se mobilize intelectualmente. A esse binômio educador-educando, Charlot associa um terceiro termo, instituição. Ela pode ser a escola, família ou outra. Essa instituição social se submeteria às políticas que propiciem condições materiais e financeiras em que se dará o processo educativo. A educação se daria entre três ações de “fazer”:

“(…) o poder político está do lado da instituição e o poder intelectual do lado do professor, mas na qual aquilo que produz, em última instância, o sucesso ou o fracasso do empreendimento está do lado do aluno.” (Charlot, 2006,p.16)

Em suma, o professor não pode produzir diretamente resultado da sua ação, o aluno tem a capacidade de bloquear todo o processo, já que só ele pode produzir ou não o conhecimento pela atividade intelectual e nenhuma reforma política, por si só, resolve um problema educacional.

Para construir uma ciência em educação, é preciso levar em conta as articulações entre as três formas de atividade: a do aluno, do professor e a das políticas. O que gera duas consequências: uma, é que a disciplina específica precisa estar atenta às contradições e conflitos, e outra, se refere à necessidade de perceber os níveis de realidade e como eles se influenciam.

Após a essas particularidades, ainda podemos perguntar: como se concretiza a constituição desta disciplina específica? Por enquanto não se tem uma resposta para tal pergunta, mas um caminho possível é pensar na memória e nos pontos de partida. Charlot (2006) explica que as ciências “duras” (física, química, biologia), acumulam conhecimentos e trabalham a partir do seu ponto de chegada. Já nas ciências sociais não acontece o mesmo, elas avançam a partir dos pontos de partida, o avanço se dá por outra forma de começar, por isso não há acumulação, mas memória. Mesmo assim, a pesquisa educacional no Brasil, precisa reforçá-la. Debates, teses e dissertações precisam ser reavivadas para evitar o “refazer”.

A citação abaixo, de Michael Pollak (1989), confirma o enunciado acima:

“A memória, essa operação coletiva dos acontecimentos e das interpretações do passado que se quer salvaguardar,

se integra, (...) em tentativas mais ou menos conscientes de definir e de reforçar sentimentos de pertencimento e fronteiras sociais entre coletividades de tamanhos diferentes: partidos, sindicatos, igrejas, aldeias, regiões, clãs, famílias, nações etc. A referência ao passado serve para manter a coesão dos grupos e das instituições que compõem uma sociedade, para definir seu lugar respectivo, sua complementariedade, mas também as oposições irreduzíveis.” (p.7)

Nesse sentido, penso que a consolidação da pesquisa educacional, bem como da educação como campo de conhecimentos, necessita da contribuição da história, pois é por meio da produção da história da educação que os profissionais deste campo poderão recuperar a memória de seu processo de criação e de desenvolvimento para, a partir daí, reconhecer os seus pontos fortes e identificar os desafios a vencer.

I.2 – Os depoimentos orais, as Fontes Documentais e a Memória na construção de uma pesquisa em História da Educação

Para realizar o estudo sobre a Escola do Professor do Sinpro-RJ, tomei como ponto de partida o depoimento de uma das participantes na fundação da EP, a professora Leda Fraguito⁵. Tendo em vista que uma das minhas intenções é colher dados para entender quais foram as dificuldades e os avanços alcançados em dez anos de existência da Escola do Professor, vou trabalhar com o depoimento de uma maneira muito característica, tal como se vem fazendo nos estudos voltados a História da Educação, ou seja, explorando os depoimentos como fontes.

Parto do princípio que a história oral nos possibilita olhar por outro ângulo a história e o passado, atribuindo novos sentidos, resignificando as experiências e conseqüentemente, permitindo a reelaboração daquilo que, no momento, se torna o real, a partir dos fragmentos do passado que ouvimos.

Encaro a entrevista como documento e aproprio-me das ideias de Verena Alberti (2005), ao afirmar que a interpretação da mesma assume a

⁵ Entrevista concedida pela Professora Leda Fraguito, em 11 de agosto de 2010, na sede da EP do Sinpro/RJ.

finalidade de descobrir o que documentam. É preciso selecionar, observar até onde pode ser útil e o que vale a pena perguntar na entrevista.

Como a autora escreve, em seu artigo, Ouvir e Contar (2005):

“entrevistas de história oral mostram o que é potencialmente possível em determinada sociedade ou grupo, sem esgotar, evidentemente, todas as possibilidades sociais” (p.23)

Em minha pesquisa, percebo que a história oral pode ajudar a identificar e reconstruir as redes de relações e estratégias utilizadas num espaço de socialização política, que considero que seja o sindicato, além dos processos de decisão e aprendizagem, tudo por meio de um processo que é a construção de memórias. Memórias que vão além da subjetividade, pois elas, apesar de serem ditas por um sujeito, são constituídas na coletividade, nas experiências e mobilidade própria do ser humano, que é social.

Contudo, as fontes orais não serão a fonte primordial desse estudo, pois apesar de fornecer elementos importantes para termos acesso à memória desta experiência, considero que a pesquisa documental é a que poderá me levar a um conhecimento mais sistematizado do processo de implantação, consolidação e diversificação dos cursos oferecidos pela Escola do Professor.

É válido ressaltar que tais fontes, ou melhor, tais documentos, apesar de tratar-se apenas de textos escritos, abordam uma concepção mais ampla, cujo conceito vai ao encontro ao de Cellard :

“tudo o que é vestígio do passado, tudo o que serve de testemunho, é considerado documento ou fonte. Pode tratar-se de texto escrito, mas também de documentos de natureza iconográfica e cinematográfica, ou de qualquer outro tipo de testemunho registrado, objetos do cotidiano, elementos folclóricos, etc.” (Cellard, Apud: Silva, Almeida e Guindani p.297, 2008).

Ainda à luz de Cellard podemos destacar que:

“A análise documental favorece a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, entre outros.” (Cellard, Apud: Silva, Almeida e Guindani p.295,2008)

Desse modo, será a partir das Revistas da Escola do Professor, que pretendo retirar o essencial para perceber a relação entre a memória registrada nessas fontes impressas e a trajetória histórica da Escola do Professor. Assim,

há possibilidade em confrontar a memória retrospectiva de nossa informante com os dados relativos aos cursos oferecidos aos professores, as temáticas e questões que estes expressam, bem como as estratégias de comunicação registradas nessas fontes.

Pollak⁶ (1989) colabora ao trabalhar com a noção de memórias em disputa. Utilizando entrevistas, eu posso observar um processo associado à disputa, que é o da manutenção da memória, que conserva, privilegia ou até mesmo exclui ou oculta acontecimentos, fatos e personagens. Digo exclui e/ou ocultar, pressupondo que o esquecimento faz parte da reconstrução da memória, já que ela é resultado de uma seleção e organização daquilo que consideramos importante, ou daquilo que não queremos lembrar, pelo menos num determinado momento. Precisamos lembrar que a história também é feita pelo não dito.

Ao falar de memória também me reporto a outros dois estudos, o primeiro é o da Clarice Nunes⁷, em que trabalha com a ideia de que:

“se considerarmos as memórias como fontes da história estamos levando em conta um sentido específico de memória, o que exige uma reflexão sobre a sua natureza” (p.7).

Já o segundo, é do Guilherme Prado e Rosalva Soligo (2007), cuja memória, afirma eles, pode apresentar dois momentos distintos: a preservação de conhecimentos ou ideias passadas, chamada memória-conservação e a evocação do primeiro momento, seria a memória-recordação, essa com uma peculiaridade, a possibilidade de se atualizar no ato de recordar.

Pensar nessas especificidades da memória, perceber a sua presença tanto em fontes subjetivas, como as entrevistas, quanto em fontes aparentemente mais objetivas, como os impressos, e utilizá-las como fontes, dá o “poder” de articulá-las, além de expressar por meio de palavras o que vivemos e experimentamos, criamos assim “arquivos” e conservamos, reordenamos ou excluimos os nossos conhecimentos, impressões, emoções e tudo o que vivemos, isso seria a reelaboração do real, do passado, do que fomos e somos.

⁶ Apud ALBERTI, Verena. 1995, p.27.

⁷ Educação em Foco/ Juiz de Fora. V7, n.2, p. 9-25. set/fev 2002/2003

I.3 – O conceito de política e suas apropriações no campo educacional

Política é um conceito polissêmico, por isso, não apresentarei apenas um, mas perpassarei por vários conceitos. Buscando, através dessa polissemia, não ficar no senso comum, que para Gramsci⁸ é a concepção do mundo absorvida acriticamente pelos vários ambientes sociais. Vencida esta etapa, definirei política, sendo esta concepção não a única ou a mais correta, mas sim a que penso ser mais adequada para os fins dessa dissertação, com embasamentos teóricos os quais citarei ao longo do meu texto.

Dentre a diversidade de concepções de política disponíveis, busquei, a princípio, a fonte básica: o dicionário. De acordo com o Aurélio, política é apresentada através de 10 conceitos, são eles:

1) Ciência dos fenômenos referentes ao Estado, ciência política; 2) Sistema de regras respeitantes à direção dos negócios públicos; 3) Arte de bem governar os povos; 4) Conjunto de objetivos que enformam determinado programa de ação governamental e condicionam a sua execução; 5) Princípio doutrinário que caracteriza a estrutura constitucional do Estado; 6) Posição ideológica a respeito dos fins do Estado; 7) Atividade exercida na disputa dos cargos de governo ou no proselitismo partidário; 8) Habilidade no trato das relações humanas, com vista à obtenção dos resultados desejados; 9) P. ext. Civilidade, cortesia; 10) Fig. Astúcia, artil, artifício, esperteza. (Ferreira, Aurélio.2009)

Verifico, portanto, que das dez definições acima, oito estão relacionadas ao poder do Estado ou Governo e as três demais se ligam às relações sociais e suas formas de obter resultados e atingir metas.

Buscando uma consulta mais específica, fui ao Dicionário de Sociologia de Allan Johnson (1997), no qual encontrei uma definição de política relacionada ao poder, descrita como processo social que gera, entre outras coisas, o poder coletivo, aplicando-o nos sistemas sociais. Esse conceito de poder está relacionado não à hierarquização ou hegemonia, mas à capacidade de atingir metas (agir sobre). Com base nessa definição, acredito que todos os

⁸ Apud.:Lucia Neves, 2004.

sistemas sociais apresentam uma estrutura de poder e não apenas aquelas cujas funções são bem definidas.

Voltando-me ainda ao conceito e consultando o verbete Política, no Dicionário de Política coordenado por N. Bobbio (1986), verificamos que este termo é entendido como atividade ou práxis humana, ligando-se também ao uso e às relações de poder. Trata-se nesse caso, do poder político, exercido pelo homem sobre o outro homem, como meio de subordinação e imposição da própria vontade. Para Bobbio essa interpretação aparece também na teoria marxista e em Gramsci. Poderíamos também nos reportar a Paulo Freire que, refletindo sobre as relações de poder na educação e na vida social de modo mais amplo, chama atenção para a introjeção que fazem os oprimidos, da visão que deles têm os opressores.

Além disso, Bobbio trata a política como relação amigo-inimigo cujo desencontro de interesses pode transformar-se em rivalidade/luta de poder. Dessa maneira, a definição de política não se relaciona exclusivamente ao poder de Estado, mas abrange as relações, entre indivíduos e grupos, em luta pelo poder.

Um fator interessante a ser observado nas concepções acima tratadas, é que, em muitos momentos, a política está relacionada a um determinado conceito, que é o de Estado. Por isso, por mais que utilize uma concepção mais ampla de política, ou seja, aquela que perpassa nas relações sociais e condutas individuais em busca de metas e objetivos se faz necessário a busca de uma definição mais específica de Estado, de forma a clarear o conceito que venho constituindo de política e verificando se a minha construção pode ser associada a definição do termo a ser estabelecido.

Mas, como unir este conceito de Estado com a definição de política que pretendo trabalhar? Quando afirmo que tudo é política, penso que as relações se dão na sociedade e na coletividade e se para viver em Estado é preciso associar-se, a política se encontra nas relações, no dia-a-dia, é práxis humana, do cotidiano.

Por mais que seja de forma imperceptível, nessas relações, eu “imponho” minhas vontades, meus desejos, a ponto de perceber minhas ideologias, é disputa de poder, sem necessariamente subordinar o outro ao eu. Essa visão de política mais ampla e não somente ao conceito no âmbito da política institucional permite observar particularidades que tornam a política real e atual nas circunstâncias cotidianas.

Apesar de considerar que nem tudo é política, mas que o político se comunica com setores da atividade humana, Remond (1996), aponta que o:

“político é uma construção abstrata (...) é também a coisa mais concreta com que todos se deparam na vida, algo que interfere na sua atividade profissional ou se imiscui na sua vida privada.” (p.443.)

Além disso, o autor acredita que há relação da política com o poder, sendo esta somente na sociedade global, que para ele é:

“aquela que constitui a totalidade dos indivíduos que habitam um espaço delimitado por fronteiras que chamamos precisamente de políticas.” (Remond,1996,p.444)

Dessa maneira, podemos observar que, embora com um conceito um pouco diferenciado com a que pretendo trabalhar, a concepção de René Remond, ainda sim dialoga com as relações humanas e o poder. Poder este, que para Foucault (1979), é uma prática social, e não um objeto natural ou cuja natureza pode ser definida por características específicas. Relações de poder que não originariam especificamente do Estado, mas que se dissemina por toda estrutura social.

Acredito que há diversas dimensões nas quais o termo política se manifesta, como por exemplo: quando se fala da política da igreja, a política do sindicato, a política feminista, a política das empresas e a política que “rege” os relacionamentos de todos os seres humanos.

Ou seja, a política está presente no:

“seu relacionamento com o Estado, com o poder, com a representatividade e a participação, com as ideologias, com a violência, seja nos sindicatos, no jogo de futebol, na escola ou no divã, na relação afetiva, no tribunal ou na

igreja, na sala de jantar ou na reunião partidária.” (Maar, 1982:8)

Este conceito pode ser considerado por algumas pessoas amplo ou vago, mas pensar que a palavra política somente se associa ao poder ou ao Estado demonstra uma ideia reducionista e leva a demarcar, ou melhor, a determinar o que é e o que não é política, e na verdade estamos falando neste caso de UMA política e não DA política.

Esta dicotomia do que é e do que não é nos faz pensar que existe um espaço e tempo determinado para exercer uma atividade política, como, por exemplo, o nosso voto em época de eleição. Dessa forma passaria a ser um dever e não mais algo que faça parte do exercício da cidadania, nas relações sociais, em diferentes esferas e tempos. O que quero afirmar é que na verdade a política não tem fronteiras fixas, assim como afirma Remond (1996), mas é, novamente, uma construção abstrata e embora pareça contraditório, também é concreta em nossa vida, já que sabemos que ela está presente no cotidiano.

Se observarmos a escola, um modo de se fazer política é a forma pelo qual me relaciono com os dirigentes, com o aluno e o colegiado da instituição como um todo. Neste sentido podemos compreender que “a realidade escolar, sem dúvida, exige que se considerem as dimensões políticas entre aquelas que a constituem ” (Ezpeleta e Rockwell, 1986).

Construindo-se no cotidiano escolar, a prática docente que é prática social, é também política. Pois é na interação entre o professor – aluno que este fazer se concretiza, sobretudo pelo fato da profissão e o ato docente estarem determinados pelo:

“conjunto das ações, processos, influências, estruturas, que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos na sua relação ativa com o meio natural e social, num contexto de relações entre grupos e classes sociais” (Libâneo, 2007, p.3).

Assim, o educador e sua prática são determinados pelo processo educativo, que também é política, é compromisso, é ato, é decisão. Neste sentido a escola está impregnada de dimensão política, até porque, objetivada pela Constituição Federal de 1988, a educação tem por finalidade a formação

do cidadão, responsabilidade esta que exige um comprometimento / posicionamento político, não só no formar, mas também na concepção de cidadania que o professor defenderá. Neste sentido, todo ato pedagógico é também um ato político.

De forma inversa é importante perceber, com Gramsci, que:

“Toda relação de hegemonia é uma relação pedagógica, que se verifica não apenas no interior de uma nação, mas entre as diversas forças que a compõem, mas em todo campo internacional e mundial, mas entre conjuntos de civilizações nacionais e continentais.” (Gramsci, apud.:Lucia Neves,2004,p.84)

O autor chama atenção para o fato de que as relações de hegemonia, ou seja, de poder, são também relações pedagógicas, pois ensinam e educam os envolvidos – seja individual, nacional, internacional ou mundialmente – a se movimentarem nos jogos da política.

Pensando agora no fazer político dentro do sindicato, Lenin afirma que “o papel dos sindicatos é fornecer aos operários alguns meios de resistência na sua luta contra os excessos do capitalismo” (trad.:Antunes 1980,p.50). Mas que hoje vem se resignificando quanto a essa função.

Atribuo a estes espaços uma grande importância, pois neles o fazer político se dá individual e coletivamente. Individual pelo fato de cada um, no caso o educador, defender um interesse próprio, mas que também é coletivo pela reunião de uma categoria em favor de direitos que são de todos e que abrangem a maioria, desde exigências salariais até a valorização social da profissão.

É na representatividade do sindicato que perguntamos: Como conciliar as escolhas individuais políticas com as escolhas coletivas também políticas? E é na reunião do coletivo que se faz mais uma vez a política, no respeito à diversidade dos interesses isolados, na reunião das escolhas coletivas com a as pessoais e na garantia das políticas coletivas que por vezes não vão ao encontro dos interesses individuais.

Tomando como base o conceito de poder (Dicionário de Sociologia) que está relacionado não à hierarquização ou hegemonia, mas à capacidade de atingir metas, permite afirmar que todos os sistemas sociais apresentam uma estrutura de poder. Sendo assim, os sindicatos de professores podem ser caracterizados, como expressão do processo de organização coletiva do poder dessa categoria profissional, que apesar da diversidade de interesses individuais se mostra estruturalmente, na coletividade.

Por outro lado, se tomamos o conceito filosófico, expandido nas ideias de Aristóteles, o termo política, derivado do adjetivo originado de pólis, significa tudo o que se refere à cidade, principalmente na participação com a coletividade e nas relações sociais. Apropriando-me então, desse conceito aristotélico, a politização pode ser entendida como consciência da situação política e social do país, dos alunos e da própria instituição escolar. Já a participação seria o tomar posição, o agir nessa tomada de consciência da realidade em que se insere, assumindo a luta em favor da liberdade e da justiça social ou, pelo contrário, se nos posicionamos de modo a conservar as relações desiguais de poder.

Essa distinção serve para reafirmar que não é somente a filiação a uma instituição política que garante a participação, levando em consideração que o professor filiado não é o único capaz de intervir nessa realidade. Porém, um professor que escolheu se filiar ao sindicato para melhor entender os embates da sua categoria e entendendo, trabalha para a mudança, este é um professor politizado e participativo. Pois além de tomar conhecimento no que efetivamente favorece ou atrapalha a sua prática docente, ele também reconhece e se conscientiza de que sua atividade no lutar coletivo do sindicato proporcionará a mudança desejada, não só para ele, mas como já dito para toda a categoria.

Nesse sentido, a politização se relaciona diretamente com a conscientização a respeito do seu papel na sociedade e ao engajamento político. O educador teria a liberdade de escolher entre a desensibilização que seria o “abandono” do compromisso com os meios e fins sociais do seu trabalho (Jàen,1991) e o engajamento, como o tomar partido, envolver-se em lutas. Desse modo, será oportuno refletir sobre a dimensão política da Escola

do Professor no contexto do Sinpro-Rio. Para alguns, a formação continuada de professores não constitui função do Sindicato e sim do Estado. Por outro lado, há aqueles que consideram que o sindicato deve lançar mão de todas as estratégias a seu alcance para promover um envolvimento dos profissionais com as lutas coletivas lideradas pelo Sindicato. Nesse aspecto, a Escola supriria a ausência do Estado (e dos proprietários de escolas) quanto à abertura e ampliação de espaços de reflexão, de socialização, de cultura e de lazer, assim como de estudos sobre o ofício de ensinar.

Tal como observou Gohn (2009), consideramos que a própria participação sindical, seja na sua organização e funcionamento, seja nas lutas por estas propostas, constitui um fator não só de socialização, mas, também, de aprendizado, conforme abordaremos no próximo capítulo.

CAPÍTULO II – A DIMENSÃO POLITICA DA EDUCAÇÃO E O CARÁTER EDUCATIVO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS

Ainda atribuindo uma dimensão política à educação, neste capítulo II abordarei o papel do educador, relacionando o seu compromisso político e competência técnica, características que colaboram na constituição da sua função enquanto docente. Além disso, pretendo ressaltar o modo pelo qual a categoria vem se organizando ao longo de sua história e na construção de/as identidade/s. Para isso, optei por observar quais são os possíveis maneiras de construção de um agir coletivo do professorado, suas características, crises e resignificação.

Análise que me levou a perceber -- e por isso exponho o tema no final desse capítulo -- um caráter educativo nos movimentos sociais e, principalmente, como os sindicatos, de forma especial o Sinpro/RJ, se torna um espaço de socialização. Neste capítulo utilizarei autores como: Paulo Freire (1996), Paolo Nosella (2005), Guiomar Namó de Mello (1982), Gohn (2009), Cláudia Vianna (1999), Vicentini e Lugli (2009).

II.1 - A Educação e o papel do educador

A discussão em torno das relações entre educação e política tem recebido atenção dos estudiosos sobre o assunto há bastante tempo, mas, nesse momento, vou iniciar com o debate que pontuou os anos 1980 entre competência técnica e compromisso político, como já assinalamos.

Mas, antes de tratar o tema, compromisso político e sua relação com a competência técnica, se faz necessário refletir sobre o que é educação, para que serve e a quem serve. Levando em consideração que Pedagogia é o campo do conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação, ou seja, da reflexão teórica a partir e sobre as práticas educativas, conforme Libâneo (2007), a educação envolve:

“(...) o conjunto das ações, processos, influência e estruturas, que intervêm no desenvolvimento humano de

indivíduos e grupos na sua relação ativa com o meio natural e social, num determinado contexto de relações entre grupos e classes sociais. É uma prática social que atua na configuração da existência humana individual e grupal...” (p.30).

Se a sociedade é política, como visto nas seções anteriores e a educação é prática social, indiscutivelmente a educação é política, é compromisso, é ato, é decisão. Educar-se é tomar posição, tomar partido. E conforme Paulo Freire trata em seus escritos, o educador educa educando-se, tomando partido, posicionando-se.

Dessa forma, a neutralidade se torna impossível, pois aquele que não toma partido acaba por deixar-se levar pelo mais forte. O profissional que pensa que é neutro, pode na verdade refletir o medo de revelar o compromisso, compromisso este com sua profissão, com seus educandos e com seu papel de cidadão ativo, isso considerando que a função do educador é, antes de qualquer coisa, o compromisso político, o comprometimento consigo mesmo e com aqueles que sua prática docente “afeta” diretamente, os alunos. Franco contribui ao afirmar que:

“O educador é um ser do mundo. Não pode ser pensado independentemente desta perspectiva; não é um indivíduo isolado, uma individualidade à parte que emite pareceres limitados numa relação unívoca com a escola e a sociedade, expressa uma contínua interação e influência com outros sujeitos.” (Franco, 1984, p.12).

Somos feitos e refeitos a cada instante, o processo interativo “oferecido” pela sociedade nos torna uma miscigenação por si só, o que contribui para a não neutralidade.

As nossas atitudes estão relacionadas às ideologias por nós defendidas, assim como a nossa prática profissional está influenciada pelas nossas escolhas e ideologias. Alguém pode escolher pela não participação ou pela conhecida passividade, mas nunca pela neutralidade, presumindo-se que o Homem é capaz de agir e refletir evidencia-se que neutralidade e reflexão são ideias dicotômicas, divergentes. É na relação homem-realidade e homem-mundo que a reflexão e o agir se dão. Sendo assim, a escola por sua vez, que não é uma instituição isolada da sociedade, é instrumento também da prática

social e por isso é social, é inserida em uma sociedade com disputas de poder, conflitos ideológicos e diversidade cultural.

A escola é eminentemente política e coletiva. Tão coletiva que abrange dentro de si, espaços de disputas, como as salas de aula. Locais de interação, de dialogia e com uma linguagem totalmente polifônica. Uma das esferas nas quais o ensino se dá, como prática social, na relação entre professor, aluno (sujeito sócio-histórico) e conhecimento. O educador e o educando se encontram na tarefa de serem sujeitos no criar, pensar e recriar o conhecimento. É nessa relação que Paulo Freire (1996) contribui ao relatar que: *“Não há docência sem discência”*. É na verdade o corpo docente e discente se relacionando, na mobilidade, no inacabado característico do homem, sendo este, sempre sujeito da sua história, da sua própria educação e não objeto dela. Pois a docência e discência *“se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro.”* (Freire, 1996,p.23)

Nessa relação que é dialógica, ambos tomam uma atitude responsiva e se alteram, na possibilidade de refletir sobre si, sobre a sua relação com o outro, sobre o seu estar no mundo, unido à sua ação sobre o mundo.

Porém, quando afirmo que o docente deve alterar seus alunos, não significa anulá-los, muito menos “depositar” conhecimentos, mas sim expandir os conhecimentos já existentes e produzir novos conhecimentos modificando a percepção do aluno e também a sua própria, pois quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.

A fim de que o professor promova alterações e estimule a autonomia, é indispensável que ele perceba que sua profissão está ligada, inseparavelmente, à dimensão política, a colaborar à transformação individual e social, em prol da redução gradativa das desigualdades, é também saber que não nasceu marcado para ser, mas feito pelas experiências, memórias e relacionamentos. Além de compreender que a escola não se explica por ela mesma, mas pela relação política que esta mantém com a sociedade.

Nessa relação entre educando e educador, Paulo Freire considera que é preciso reconhecer a cultura do outro, no respeito à autonomia e à identidade do aluno e do professor, exigindo deste último uma prática coerente. O aluno ao entrar na escola não pode ser considerado uma “tábula rasa”, ele carrega consigo conhecimentos e uma cultura que não é inferior ou superior a do professor. Por isso a necessidade de valorizar o outro, pois é neste momento que ambos aprendem juntos e respeitam a diversidade que se encontra não só na sala de aula, mas em toda a sociedade. Conforme Freire (1996):

“A questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é problema que não pode ser desprezado. Tem que ver diretamente com a assunção de nós por nós mesmos”. (p.42)

E acrescenta que é através do diálogo que desvelamos o mundo e a nós mesmos, em nós e no outro, talvez não se associando a outra cultura, mas buscando lógica e respeito ao agir e acreditar do outrem. Nessa perspectiva a escola não tornar-se-á alvo de um ensino “bancário”, como Paulo Freire criticou em *Pedagogia do Oprimido*(1987), mas será:

“aquela que se assume como centro de direitos e deveres (...) que viabiliza a cidadania de quem está nela e de quem vem a ela (...) é uma escola coerente com a liberdade, coerente com seu discurso formador, libertador (...) é uma escola de comunidade, de companheirismo.”(p.27)

Assim, o professor que perde a escuta deixa de ser professor. Ouvir o outro é parte constitutiva do ato de educar. Educador e educandos co-intencionados à realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só, de desvendá-la e, assim, criticamente conhecê-la, mas também no de recriar este conhecimento. Ao alcançarem, na reflexão e na ação em comum, este saber da realidade, se descobrem como seus refazedores permanentes.

Por fim, essa discussão leva à conclusão de que, os educadores assumem um papel político de motivar e mobilizar para a participação. Por isso a importância de ser também educador e não somente especialista, pois

precisamos ter consciência da realidade educacional e social, tornando-nos um profissional comprometido com os interesses nos nossos educandos, pais e colegiado como todo.

II.2. Competência técnica e Engajamento político

Há 25 anos fomentava uma discussão em torno da relação entre o educador e a política e o educador e a técnica. Essa questão levantou e tem levantado fortes debates e com eles divergência de pensamento entre educadores renomados, como por exemplo, Guiomar Namó de Mello e Paolo Nosella. E é a partir destes autores, que trago esta discussão. Muitas vezes, o debate se orientou em torno da dicotomia entre competência técnica e engajamento político.

Nosella compreende que não há neutralidade técnica do fazer pedagógico e para o autor o comprometimento político é inerente a qualquer atividade pedagógica. Apesar da técnica e o engajamento serem momentos sequenciais, eles são separados:

“a competência técnica não é uma categoria em si, universal, acima dos interesses de classe, mas pelo contrário, competência e/ou incompetência são qualificações atribuídas no interior de uma visão de cultura historicamente determinada, pois existe o competente e o incompetente para uma nova concepção de cultura”. (Nosella, 2005,p.225)⁹.

Já para Mello, a primícia de um bom trabalho docente é a competência técnica: *“Vejo na capacitação profissional o ponto crítico a partir do qual se imprimir um caráter político à prática docente”*.

Na tese central do seu livro, *Magistério de 1º grau – da competência técnica ao compromisso político*, a autora sugere que *“a passagem do senso comum à vontade política se dá pela mediação da competência técnica”*.

⁹ Nosella, Paolo. Compromisso político e competência técnica. Educação e Sociedade, Campinas, vol.26,n.90,p.223-238,Jan./Abr.2005. Este trabalho consiste em uma resposta à publicação do livro, *Magistério de 1º grau – da competência técnica ao compromisso político*, da Guiomar Namó de Mello (1982).

Portanto vamos entender o que a autora define como competência técnica docente.

Segundo a autora competência técnica é:

“O domínio adequado do saber escolar a ser transmitido, junto à habilidade de organizar e transmitir esse saber de modo a garantir que ele seja efetivado pelo aluno(...) Visão integrada dos aspectos relacionados à sua prática, ou seja, o entendimento das várias relações da escola, desde sua organização: métodos de ensino, currículo, agrupamentos das turmas...articulação de diferentes conhecimentos”. (Mello, 1982, p.146)

Ao afirmar que competência técnica é também “*entendimento das várias relações da escola*”, compreendo que a técnica está também na complexidade que envolve a educação e as relações, escolares ou não, que influenciam a prática docente. Por isso, de acordo com o pensamento da autora, considero que a competência técnica compreende um domínio teórico e prático dos princípios e conhecimentos que regem a instituição escolar e a prática docente.

Mello parece não atribuir uma dimensão política às relações da escola, já que para ela, as relações são puramente técnicas, pois trata somente dos métodos, currículos e estrutura da escola, um conhecimento especializado.

No entanto, de acordo com as concepções defendidas no presente estudo, as ideias da autora tornam-se contraditórias, pois questiono: como a prática docente, que é uma prática social, não apresenta uma dimensão política? O fato de escolhermos uma profissão, revelando nosso interesse por alguma área, independente dos objetivos a serem alcançados, já nos remete a uma posição política? O que quero tratar não é em hipótese alguma que a técnica não é importante, mas sim que a prática docente é uma atividade política, é na prática que revelo minhas intenções, Ideologias e vontades, muitas vezes escondidas ou mascaradas nos discursos.

É nessa dimensão que afirmo que o termo “professor”, atualmente vem perdendo espaço para uma nova concepção que é a de “educador”. Foi tomando como uma das bandeiras de orgulho e estímulo para a organização político-sindical, que Paulo Freire contribuiu para esse novo conceito.

“Educador” explicita semanticamente a necessidade do engajamento ético-político dos professores, pois esta definição está intimamente ligada “à *responsabilidade na formação do cidadão, à cumplicidade radical entre educando e educador*” (Nosella, 2005,p.226).

O professor que não exerce sua função de educador também não assume sua função de ensinar a “*leitura de mundo, para restringir-se à leitura das palavras – utilizando expressões freirianas – é considerado um técnico asséptico, reducionista, que reeditava na prática pedagógica a velha tese da neutralidade científica*” (Nosella, 2005,p.227). Segundo Gadotti, ensinar não só a ler e a escrever, mas a falar e é aí que conferimos o papel político do educador.

A nova concepção de Pedagogia é para Nosella aquela que “*valoriza a dúvida e a pergunta como método, tomando com uma atual tarefa política do educador a recolocação dessas perguntas e dúvidas*” (2005, p.228). Assim como Cortella acredita no trabalho com o erro, não o valorizando, mas incorporando-o na possibilidade de se chegar a novos conhecimentos.

Podemos entender então, que nesse contexto a busca por conhecimentos, valores e técnicas, só tem sentido no respeito à diversidade e a cultura do Outro. Assim, “*a escola não se explica por ela própria e sim pela relação política que ela mantém com a sociedade*” (Gadotti,2006, p.158), com isso demonstra que a escola também é palco de disputas pelo poder, conflitos ideológicos e diversidade cultural.

É preciso perceber que a competência técnica é essencial, mas esta sempre estará associada ao compromisso político, mesmo que o professor não tenha consciência disso. Ao planejar, eu preciso refletir sobre: para que e a quem serve a educação, além de não esquecer de respeitar a diversidade cultural e social encontrada em sala de aula. Somente aprender o que ensinar e como ensinar, não habilita os docentes a perceberem os desafios no processo de ensino-aprendizagem e não os tornam “capazes” de mobilizar determinados conhecimentos. Dessa forma, a competência não antecede a vontade política, pensar no sujeito é pensar no que é político, isso se tivermos a concepção de que todo sujeito é um ser dotado de uma dimensão política. “O

docente não é um técnico, um especialista, ele é um profissional do humano, do social, do político.” (Gadotti,2006, p.50)

Para Paulo Freire (1983):

“a competência técnica não é o suficiente para que alguém possa chamar-se de “profissional”(…) quase sempre ,técnicos de boa vontade, embora ingênuos, deixam-se, levar pela tentação tecnicista (mitificação da técnica) , em nome do que chamam “necessidade de não perder tempo”, tentam verticalmente, substituir os processos empíricos do povo por sua técnica.”(p.23)

Sem dúvida, um educador político e técnico, é antes de tudo, aquele que motiva o participar, é o organizador da cultura e não reproduz a cultura dominante.

II.3 - A organização docente em antagonismos, motivações e representações.

A consciência adquirida progressivamente através do conhecimento sobre os quais são os direitos e os deveres dos indivíduos na sociedade hoje, em determinadas questões por que se luta, leva concomitantemente à organização do grupo. (Gohn, 2009, p.23)

Os embates enfrentados pelos docentes na configuração das suas formas de organização nos permitem observar como estes, historicamente, foram constituindo sua(s) identidade(s) profissional, tanto nas questões gerais, quanto nas mais específicas. Com isso, mesmo não sendo intencional, destacarei a luta que se travou e que se trava até hoje, na representação da própria profissão.

Mas como pensar na articulação do movimento docente em meio à diversidade? O movimento docente dependia de números para se fortalecer, pois era preciso uma quantidade para mobilizar os profissionais não só da área da Educação, mas de outros setores da sociedade e como isso se daria com a expansão de diferentes níveis de ensino, cada um com suas práticas e especificidades, sem falar na diferença orçamentária? Mas antes de buscar

possíveis respostas para tais questionamentos, levantarei algumas motivações que levaram à movimentação dos professores.

Para Antônio Nóvoa (1998), o associativismo corresponde:

“(...) uma estruturação do seu espaço profissional. Isso porque envolve as iniciativas empreendidas pela categoria para conquistar a possibilidade de se manifestar a respeito do seu trabalho, procurando interferir não só nas tentativas de definir os saberes, as práticas e os valores que lhes são próprios, mas também no processo de organização dos sistemas de ensino em que são estabelecidas as condições para o exercício da profissão, inclusive, em termos de reconhecimento financeiro e simbólico.” (Apud. Vicentini e Lugli, 2009, p.25.)

Para Vicentini e Lugli (2009), tais iniciativas geram a criação das associações profissionais e dos sindicatos, muitas vezes disputando entre si a legitimação como representantes da categoria. Já Ferreira (2006) no que diz respeito à motivação para a organização do professorado, afirma que a tomada de consciência da exploração e opressão do sistema capitalista e política como um todo, levou ao que a autora chamou de *alternativa universalista de organização*: os sindicatos.

Infere-se a ideia de que há uma possibilidade de empobrecimento, ou melhor, desvalorização da categoria, já que aproxima os docentes aos demais trabalhadores, o que gera a chamada, proletarização do trabalho docente. Com isso, Ferreira problematiza o termo, *trabalhadores em educação*, que reúne em seu corpo todos os que atuam na escola, independente da função ou natureza do seu trabalho, fator que poderia ou pode descaracterizar a especificidade da docência enquanto um grupo com uma identidade específica.

Em contra partida, Enguita (1991) define a docência como uma semiprofissão, numa comparação não com os trabalhadores manuais, mas intelectuais. Classificando-os como:

"Grupos que estão submetidos à autoridade de seus empregadores, mas que lutam por manter ou ampliar sua autonomia no processo de trabalho e suas vantagens relativas quanto à distribuição da renda, ao poder e ao

prestígio. Um destes grupos é o constituído pelos docentes".(Apud Ferreira, 2006)

Embora sejam observadas motivações diversas, o movimento docente sempre demonstrou a necessidade de se organizar e ter representantes da categoria lutando de maneira geral por reconhecimento e melhoria profissional. E por isso também são diversas as entidades que tentaram e tentam construir uma dimensão coletiva da docência.

Se recorrermos à história, sem que haja precisão, pode-se afirmar que na metade do século XIX se articulam associações específicas do magistério passando por enlances, fusões entre entidades, transformações e reorganização das mesmas de cada época. E talvez por tantos motivos, especificamente devido às diferenças entre os grupos representantes e por busca de "identidades" diversas da profissão e do espaço social que o profissional ocuparia na sociedade, que se torna complexo o trabalho de pesquisar o movimento docente e principalmente sua legitimação na sociedade e no trabalho. Contudo não podemos deixar de nos esforçar.

Ainda sobre as representações e a luta pela dimensão coletiva, um modelo de associativismo foi predominante até os anos 70, modelo este que buscava melhores condições de vida e trabalho entrelaçado com *estatus* social, sem que se aproximasse ao proletariado, mas foi a partir da ditadura, quando se realizou greves que emergiu e enlaçou-se a ideia do docente como trabalhador, aproximando o movimento docente ao movimento operário, o Estado passaria então a ser o "patrão". Com isso, se remontava o cenário da representação do magistério, principalmente após a Constituição de 1988, que permitia a sindicalização dos funcionários públicos, pondo na legalidade alguns sindicatos que funcionavam de forma "clandestina". Por este motivo muitas associações se tornaram sindicatos.

Vicentini e Lugli (2009) apontam que:

"A criação e o funcionamento dessas entidades (associações e sindicatos) remetem para uma dimensão coletiva da docência, pois ao articularem as opiniões de seus integrantes numa espécie de negociação – que, evidentemente, não se dá sem conflitos – elas contribuem para produzir e veicular as representações do grupo a

respeito do seu trabalho e da sua posição no espaço social”(p.95)

Atualmente, o associativismo docente tem sido feito por meio de duas principais maneiras: o sindicato e as associações profissionais. Pensando no associativismo enquanto “institucionalização” das lutas, tanto em forma das ações coletivas quanto dos movimentos docente.

O sindicato tem sido pensado em diferentes enfoques: como movimento social específico, cuja mobilização se dá por uma identidade coletiva; um espaço para pôr em prática a ação coletiva do professorado; ou ainda visto em crise, justificada por apresentar conflitos internos entre seus líderes, ou adesão às ideias do Estado, diminuindo sua autonomia, entre outras possibilidades.

Mas o que eu quero é pensar o sindicato enquanto instância que em crise ou não, representa uma categoria, que no caso do movimento docente, mais que representa, legitima, já que esta tem sido uma das, se não a maior, representação do professorado.

Embora se fale na crise que este tem vivido, é curioso observar que a filiação no sindicato é optativa, e que embora seja alvo de grandes críticas, não pode deixar de ser reconhecido como uma entidade de expressão do processo de organização coletiva do poder dessa categoria profissional, que apesar da diversidade de interesses individuais se mostra estruturalmente, na coletividade, que apesar dos interesses individuais, é coletivo devido à reunião de um professorado, em detrimento de direitos que são de todos e que abrangem a maioria, desde exigências salariais, valorização profissional, entre outras lutas.

Mesmo com a representatividade do sindicato, não esqueçamos de outras entidades, como as associações profissionais e Sociedades de Ensino, a primeira é de pertencimento obrigatório, pois depende delas o exercício da função, como por exemplo, as organizações das profissões liberais (médicos, engenheiros e advogados). Já a segunda, assim como os sindicatos, é de caráter optativo, podem ser associações de pesquisa, como por exemplo, a Anped, ou sociedades de ensino, como a SBHE, entre outras. Todas também com uma participação significativa na representação da categoria e que, não

diferente dos sindicatos, passam por fortes conflitos internos, por serem um espaço de disputa de poder, e externos, pela vontade de serem porta-voz do professorado, além da “interferência” nas políticas que regem o seu trabalho.

Tomando os sindicatos e as associações como espaços de ação coletiva, vale ressaltar aqui um estudo realizado por Cláudia Vianna (1999), especificamente no capítulo IV, da sua obra intitulada *Os nós do “nós” – Crise e perspectivas da ação coletiva docente em São Paulo*. A autora faz referência ao engajamento político docente, expondo diversas concepções sobre o agir coletivo, que embora sejam relativos ao contexto dos anos 90, acredito que se mantenham válidos ainda nos dias de hoje. Ela elaborou em sua pesquisa quatro tipologias, agregando “os depoimentos com a construção de modos distintos de compreensão sobre o ambiente no qual a ação se desenvolve” (p.114). São elas:

1. O agir coletivo como militância sindical: normalmente são pessoas com trajetória de militância, seu agir está entre o sindicato e a participação coletiva na escola;
2. O agir coletivo como adesão pontual: sua atuação refere-se a determinados momentos, sua história pessoal embasa a importância da ação coletiva no sindicato, mas na escola realiza um trabalho mais individual, compromete-se com o seu trabalho desenvolvido com os alunos;
3. Agir coletivo como dedicação ao trabalho na escola: a relação com o sindicato é frágil, pois o engajamento se dá prioritariamente na sala de aula, no seu cotidiano escolar;
4. Ausência de ações coletivas: há uma relação *instrumental* com o magistério, são indiferentes ao agir coletivo, não há possibilidade de mudança na realidade que se inserem.

Diante dessas tipologias, pergunto como mobilizar a categoria docente que apresenta tanta diversidade no seu *modus operandi*, na relação entre sujeito-trabalho, na definição dos *saberes, práticas e valores* próprios da profissão?

À luz das ideias de Cláudia Vianna, que por sua vez inspirou-se em Pascal Perrineau (1994), aproprio-me das seguintes palavras: “*A crise (no engajamento docente) não significa apenas desaparecimento, mas também transformação*” (Apud Vianna, p.179,1999).

Percebo com Vianna que, ao decorrer da trajetória do movimento docente, o agir coletivo vai se reformulando ao longo dos anos, na medida em que as necessidades vão se modificando, a partir das políticas da época, por meio das alterações na relação entre Estado-sindicato, entre outras transformações.

Dessa maneira a ação coletiva não se acaba, pois uma premissa para que haja o engajamento coletivo é que também haja conflitos, e sabemos que vivemos em uma sociedade em constantes conflitos, sendo esta composta por sujeitos que são inertes, mas principalmente por sujeitos incomodados profissionalmente, que não ficam estagnados na zona de conforto, na imobilidade e que ao contrário, de alguma forma, dependem do outro para conquistar e lutar por melhorias, independente da sua profissão e classe pertencente.

O que pode ser observado em relação à crise do envolvimento político do professorado é o: “*declínio de um modo específico, histórico e nacional de participação*” (Jacques Ion,1994. Apud Vianna,p.179, 1999). Ou seja, outras formas de engajamento surgem não se restringindo apenas às associações, como por exemplo, o comprometimento com seus alunos em sala de aula, daí o termo utilizado por Vianna, *declínio ou mutação?*

A autora ainda colabora quando define, nos depoimentos que compõem sua pesquisa, sete possíveis motivos da crise do engajamento docente.

1. Sucessivas decepções e derrotas em relação ao governo e às reivindicações docentes;
2. O medo difuso da repressão;
3. A ausência de prática de participação;

4. Os mecanismos de controle exercido pelas diferentes instâncias da educação pública, com destaques para as direções de escolas,
5. As disputas internas no sindicato;
6. O isolamento do professorado;
7. O desgaste do modelo de dedicação integral à militância.

No que se refere ao sétimo, percebo uma predominância. A militância não permitiria tempo hábil para conciliar a profissão e principalmente a vida pessoal, está aí um dos motivos para a resignificação da forma de engajamento.

Visto então essa *mudança*, essas novas formas de ação coletiva são repensadas nesta complexidade que é o agir docente:

“não são apenas as redes ideológicas de pertencimento que determinam o engajamento, mas os próprios indivíduos criam suas redes de envolvimento de acordo com suas necessidades”. (Ion, 1994. Apud Vianna, p.190,1999)

A noção de compromisso é resignificado, os alunos entram nessas redes, deixam de ser afetados e passam a afetar o engajamento do professor e modifica a relação entre militância-profissão. A sala de aula, que é política e coletiva, são também espaços de disputas, locais de interação, de dialogia e com uma linguagem totalmente polifônica, que além de acolher tantas características, se torna também *lôcus* na reconfiguração da ação e identidade coletiva.

Em suma, por um lado, a ação coletiva ultrapassa as paredes dos sindicatos e ganha novas dimensões e espaços, por outro os sindicatos e associações são muito importantes, pois a participação nos mesmos de alguma maneira interfere na escola e na sala de aula, traduzida em: conhecimento; na relação entre professores e patrão, independente se for ele o Estado ou uma entidade privada; no cotidiano da família dos alunos, quando estes ficam em

casa por conta das greves, etc. Contudo, o movimento docente permeiam pela sua própria e complexa multiplicidade.

II.4 – O caráter educativo dos movimentos sociais

Em sua obra intitulada *Movimentos Sociais e Educação*, Gohn¹⁰(2009) atribui um caráter educativo aos movimentos sociais, pensamento que ajudaria a entender como que a ação coletiva ultrapassa os limites do sindicato. Para isso ela ressalta que ao implicar tal característica a essas entidades a concepção de educação ultrapassa os limites da escola, pois esta é pensada para além dos processos pedagógicos, mas a autora se pergunta ainda como que na prática se constituiu este caráter educativo. E a possível resposta pode ser dividida em três dimensões, são elas: a dimensão da organização política, a da cultura política e a terceira dimensão, a espacial-temporal.

A primeira se dá pela tomada de consciência de direitos e deveres de cada cidadão que, por conseguinte possibilita a união, ou melhor, organização do grupo para lutar por aquilo que não está sendo atendido. Nessa junção há a participação de diversos sujeitos e a conscientização é constituída por meio da circulação de informação e conhecimento oriundos por parte dos diversos agentes que consolida tal organização. Esse processo é conflituoso, de conquistas e retrocessos, mas por outro lado é um meio de socialização e identificação dos interesses por que se luta.

Tais interesses podem ser comuns, mas também opostos e quando estes últimos são identificados, bem como disse Gohn, constroem-se o que ela chama de cidadania coletiva, pois a partir da variedade passa a elaborar “*estratégias de formulação de demandas e táticas de enfrentamento dos oponentes*” (2009,p.18)

¹⁰ Doutora em Ciência Política pela Universidade de São Paulo (1983), com pós-doutoramento pela New School for Social Research de New York (EUA, 1996) e professora titular da Faculdade de Educação da UNICAMP.

Já a dimensão da cultura política se constituiu na medida em que as experiências vividas na prática dos movimentos sociais tomam valor no coletivo possibilitando um melhor entendimento aos acontecimentos do presente, faz-se uma ponte entre passado e presente¹¹. Aprende-se a questionar mais, mas a calar-se no momento oportuno, a rebelar-se, mas se tornar passivo quando necessário, se consolida a luta, mas aprende a reelaborar as práticas de acordo com aquilo que está sendo vivido, isso tudo devido às diferenças nas experiências, nos interesse e nos sujeitos.

Com isso, a tomada de consciência na participação nos movimentos, a circulação dos conhecimentos e a identificação das diferenças sociais tanto no presente quanto no passado, constituiu o que a autora relata de terceira dimensão, a espacial-temporal. Um determinado espaço é construído e apropriado pelas classes sociais no processo das lutas. A autora relembra ainda que no imaginário popular, a dimensões de tempo e espaço são marcantes, como por exemplo, as datas, festividades e apropriação de espaços, como os considerados públicos.

“Podemos dizer que a dimensão espaço-temporal resgata elementos da consciência fragmentada das classes populares, ajudando sua articulação, no sentido gramsciniano da construção de pontos de resistência à hegemonia dominante, construindo lentamente a contra-hegemonia popular.” (. Gramsci, 1968. Apud. Gohn, p.21, 2009)

Para Gohn, nos movimentos sociais a educação é autoconstruída e o seu caráter educativo advém por meio de distintas fontes, mas a base é fixada na aprendizagem que obtemos a partir das relações estabelecidas:

1. Nos contatos com fontes de exercício de poder;
2. Na experiência das ações cotidianas que a burocracia estatal impõe;
3. Na percepção da diferença de tratamento que os diferentes grupos sociais recebem;

¹¹ Ver Thompson, 1979. Indicado no próprio livro da Gohn (2009).

4. Na relação com as assessorias contratadas ou que apóiam o movimento;
5. Na desconstrução da ideia de que autoridade é sinônimo de competência e conhecimento, sendo este no seu sentido mais amplo, não somente no que se refere aos conhecimentos acadêmicos ou referentes à inteligência, mas ao que podemos chamar do conhecer prático e informativo, aquele que seria oposto à ignorância, o não saber.

Dessa forma, percebe-se que as relações sociais permeiam a construção do caráter educativo dos movimentos, já que a aprendizagem se dá por meio das experiências vividas e percebidas, resultado também de uma consciência individual, mas sobre tudo construída no plano coletivo.

Esse caráter educativo também pode estar atrelado a uma função resignificada dos espaços coletivos, que é a de formação continuada. Nóvoa (2002) aponta uma questão importantíssima, que a contribuição da formação deve estar voltada para a mudança educacional e para a redefinição da profissão docente. Dessa maneira, a professor passa a ser visto como um todo e não como um profissional isolado. Além disso, o autor aponta que:

“Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que também é identidade profissional.” (Nóvoa, p.39,2002)

A partir disso, não diferente de Nóvoa, devemos valorizar a auto formação e a troca de experiências, pois dessa maneira consolidam-se espaços de formação mútua colocando o educador na função de formador e formando. Neste sentido a formação continuada torna-se uma construção dinamizada e interativa, além de não ser somente uma formação para os professores, mas com os professores. O educador passa a estar no centro da formação, tem a liberdade em escolher o que fazer, socializa suas experiências e ainda se reformula, refletindo sobre sua prática e desenvolvimento enquanto pessoa.

Mas quando falo em reflexão acerca do desenvolvimento profissional e particular, não deixo à margem os projetos escolares, que o autor tanto aponta, pois o sentido da formação é colaborar na mudança educacional, mudança que sem sombra de dúvida está intimamente ligada à prática escolar e por isso também dialoga com os projetos da escola, a fim de melhorar seu funcionamento e o trabalho coletivo.

Quando aponto que a formação continuada baseada na experiência profissional é importante, de maneira alguma menosprezo ou esqueço-me da teoria, muito pelo contrário, a base teórica alicerça e concede ferramentas direcionando a prática e a construção do saber. No entanto, a socialização colabora na formação mútua, além de colocar o sujeito no papel daquele que forma e que se forma. Dessa maneira os espaços coletivos exercem uma função muito representativa nessa (auto) formação participada.

Por vezes a escola não dá conta em ser um espaço de formação e por isso outros espaços podem contribuir para tanto, como por exemplo, as associações, especificamente os sindicatos. A partir disso, Nóvoa afirma que:

“A aprendizagem em comum facilita a consolidação de dispositivos de colaboração profissional. Mas o contrário também é verdadeiro: a concepção de espaços colectivos de trabalho pode contribuir um excelente instrumento de formação (...)É preciso assegurar uma grande flexibilidade, deixando consideráveis margens de manobra aos actores envolvidos neste processo: aos professores e às suas associações, às escolas, às instituições de formação, etc.” (Nóvoa, p.40,2002)

Essa ideia é muito útil se pensarmos no valor que podemos atribuir a um espaço como o sindicato. Ednaldo Ribeiro e José Ramos (2005), em obra intitulada *Os professores e a democracia: a cultura política de agentes de socialização*, apontam que entidades, como família e escola são grandes responsáveis na disseminação de valores, princípios e conhecimentos em relação ao sistema vigente. E que nessas entidades há protagonistas na transmissão de crenças e orientações políticas.

No entanto, apesar de não olhar especificamente para um ator, Ribeiro e Ramos (2005) ajuda a olhar para os sindicatos, principalmente no que se refere ao foco da minha pesquisa, a Escola do Professor, como entidades

transmissoras de ideias e como espaços de socialização para os agentes que deles participam.

Para melhor definir a segunda característica, os autores fundamentaram seu estudo com um conceito que pode ser aproveitado para a definição de socialização, cultura política, definida como:

“Um conjunto de orientações políticas subjetivas que poderiam explicar a motivação subjacente às ações praticadas pelos atores, neste caso específico, tendo como referência os objetos políticos. Tais objetos, por sua vez, são definidos como sistema político em sua totalidade, com suas estruturas de incorporação (inputs) e satisfação (output) de demandas individuais e coletivas, assim como o próprio indivíduo em seus papéis e atribuições políticas” (Almond e Verba, 1989, p. 14, apud Ribeiro e Ramos, 2005).

Tal processo, associado à transmissão de valores, possibilita um espaço de socialização política, sendo esta definida como uma operação de troca de experiência, pelas quais se originam de diversas esferas, que podem colaborar para a formação ou redefinição o papel do sujeito enquanto agente político. O que leva a perceber que as experiências e relações sociais possibilitam que o sindicato se constitua como um espaço de socialização política, mas que também contém em si um caráter educativo.

Acredito que o estudo da própria história do sindicalismo no processo de constituição da sociedade capitalista, em geral, assim como a sua emergência no Brasil e, em particular, no Rio de Janeiro, pode fornecer elementos férteis para uma compreensão a respeito do papel político e profissional da Escola do Professor - Sinpro/RJ. Por isso, o capítulo que se segue volta-se para a história do movimento sindical.

CAPÍTULO III - HISTÓRIAS DO SINDICALISMO E DO MOVIMENTO DOCENTE

Partindo do princípio que um dos objetivos deste estudo é recuperar a história da Escola do Professor- Sinpro/RJ, e em que contexto se deu sua criação, não posso deixar de recuperar também a trajetória histórica do sindicalismo, desde sua origem, passando pelo Brasil e principalmente o histórico do sindicalismo docente no Rio de Janeiro.

Para isso tomei como base os estudos dos seguintes autores: Ricardo Antunes (1980) que nos ajudará a entender o surgimento do sindicalismo e Sobreira (1989), Roberto Faria (1992) e Ricardo Coelho (1988), todos colaborando a entender o sindicalismo docente no Rio de Janeiro, os dois primeiros falando sobre o Sepe e por último e não menos importante, sobre o Sinpro.

III. 1 . A trajetória histórica do sindicalismo

De acordo com Ricardo Antunes (1980), a concepção marxista da história, com a expansão do capitalismo a sociedade foi dividida em duas classes: os capitalistas, proprietários dos meios de produção e os proletários que dispunham apenas de sua força de trabalho. Com isso, os salários foram rebaixados, a jornada de trabalho aumentada com horas “extras” e boa parte dos trabalhadores foram substituídos pelas máquinas. Apesar do número elevado de desempregados, a classe não se unia e em contra partida, os capitalistas se organizavam na defesa da propriedade privada e dos lucros.

Na tentativa de lutar contra a baixa de salários e as péssimas condições de trabalho, os operários se unem, surgindo assim os sindicatos, como associação do proletariado e com finalidade de manter uma média salarial necessária para a sobrevivência para a manutenção e sobrevivência do trabalhador, visando, portanto, a emancipação econômica, social e política dessa classe.

O sindicato consegue então, representar os interesses da classe operária, evitando a luta isolada e individual frente ao sistema capitalista. A sua

criação representou no desenvolvimento do capitalismo, um avanço da classe, pois os trabalhadores passaram receber orientação e meios de resistência na sua luta contra os excessos do capitalismo.

A substituição da mão-de-obra humana por máquinas marcou as primeiras revoltas dos operários, como cita Engels no seu estudo, “A situação da classe trabalhadora na Inglaterra”. Sendo as manifestações realizadas de forma isolada, nenhum resultado eficiente foi atingido, era preciso algo mais eficaz e representativo.

Em 1824 o Parlamento inglês votou uma lei que autorizava a livre associação, apesar de já existirem no século anterior, as associações sindicais na Inglaterra, mas não bem estruturadas. Com a lei da livre associação, às associações sindicais, chamadas pelos ingleses de “trade-union”, tornaram-se fortes, fortalecendo os operários na luta contra exploração capitalista. Elas fixavam os salários de acordo com os lucros, organizavam greves sempre que a negociação era rejeitada e ajudavam financeiramente os operários no período de greve, além dos desempregados, através da “caixa de resistência”.

Em 1830, constituiu-se a “Associação Nacional para a produção do trabalho”, que atuava como central de todos os sindicatos, era liderada por John Doherty e reuniu inicialmente uma tiragem de cerca de 30.000 exemplares de uma publicação periódica, *A voz do povo*. Uma vez desrespeitados os salários pré-estabelecidos pelas trades-unions, uma delegação era enviada ao patrono e caso não chegasse a um resultado, todos os operários do ramo ou do setor recorriam à paralisação.

A pressão era tanta, que os capitalistas, através das demissões, obrigavam os proletários a renunciarem formalmente à participação sindical, causando assim a extinção de muitos sindicatos. Em 1834, após anos de luta, merecendo destaque a ação de Robert Owen que em 1819 conseguiu que fosse votada a lei que tratava da proibição do trabalho infantil e feminino, presidiu o Congresso em que se fundiram as organizações sindicais em uma só, a Grande União Consolidada dos Trabalhadores, com a finalidade de sustentar as greves.

A evolução das lutas sindicais não se limitou a Inglaterra, mas se expandiu para a França, Alemanha, EUA e outros, fortalecendo a classe trabalhadora e lutando por sua emancipação. Em 1866, com o Congresso da Associação Internacional dos trabalhadores, utilizando ideias anarquistas de Bakunin às ideias comunistas de Marx e Engels, reafirmou-se a importância da criação dos sindicatos, com o objetivo de emancipar e organizar a classe operária, podendo ajudar qualquer movimento social ou político com a mesma meta, como por exemplo, o Cartismo na Inglaterra, as Revoluções de 1848 na França e Alemanha e a Comuna de Paris em 1871.

Mas o trade-unionismo também abarcava outras tendências, além das reivindicações, o da greve geral, corrente intitulada como “revolucionária”. Sindicalistas, como o francês Georges Sorel e o italiano Arturo Labriola, acreditavam que as reformas não transformariam a situação muito violenta que vários países passavam. Sorel dizia que a ação direta violenta, a greve geral e a luta política, acarretariam uma possível vitória contra a força militar e a repressiva do Estado capitalista. Visto pelo marxista Georg Lukács, essa ideia era utópica e reacionária. Definido também por Lenin, como um “conhecimento confucionista”, as propostas de Sorel, foram exploradas pelo fascismo de Mussolini.

Uma terceira tendência que se aproximava das propostas revolucionárias, negava a luta política e focava nos sindicatos, como meio de emancipação da sociedade. Defendendo as ideias sindicais anarquistas, Bukunin afirmou que os sindicatos seriam “*o único instrumento de guerra verdadeiramente eficaz*” (Antunes, 1980,p.24), na sociedade anarquista, baseada na autogestão, negando a administração estatal.

Lenin critica essa tendência e levanta os pontos característicos de sua ideologia: valorização das pequenas propriedades, recusa da força unificadora e organizadora do poder e não compreensão da verdadeira dimensão política da luta do proletariado. Para Lenin todo esse conflito acarretou a subordinação da classe proletária à ideologia burguesa, mascarada pela falsa negação da política defendida pelos anarquistas.

Outra corrente sindical é a chamada reformista que vai contra a atuação revolucionária dos operários. Os “reformistas” objetivam uma melhoria de

trabalho, mas dentro do sistema capitalista, sem negar o sindicato como instrumento de luta e reivindicação. Temos como exemplo o sindicalismo norte-americano, que com sua atuação econômica e reivindicatória originou, o Dia do Trabalho, depois de uma grande e violenta repressão policial as greves, levando operários à condenação, a morte e outros a prisão perpétua. A partir de então, o dia 1º de Maio é um marco para as lutas do proletariado.

Ainda como exemplo da concepção reformista, temos a corrente do sindicalismo cristão, esta imputa ao capitalismo o desenvolvimento de sua função social, a fim de tornar-se “justo e equitativo”. Criada no Congresso de Haia, em 1920, a Confederação Internacional dos Sindicatos Cristãos afirma que *“a vida econômica e social implica a colaboração de todos os filhos de um mesmo povo. Rejeita, portanto a violência e a luta de classes, quer do lado patronal, quer do lado operário.”* (Antunes, 1980,p.28)

Outra tendência sindical é a corporativista, originada durante o fascismo devido a repressão sindical antifascista. Em 1927, Mussolini decretou a Carta Del Lavoro, organizando o sindicato italiano nos modelos corporativistas, ou seja, tornou as corporações subordinadas ao Estado. Através da exploração da classe operária para acumulação capitalista, expressava-se falsamente a política da paz social, negação a luta de classes e colaboração entre estas últimas. As corporações não tinham representantes da mesma categoria, mas dos capitalistas e operários juntos, a fim de não evidenciar o conflito do patronato com o trabalhador.

Essa concepção corporativista representou o término de muitos partidos políticos da classe operária, da liberdade sindical e demais liberdades democráticas.

Por último e não menos importante, a concepção comunista. Para Lenin, os comunistas transformariam a luta trade-unionista em uma luta mais ampla pelo fim do sistema capitalista, seriam como trata em Sobre os sindicatos, uma organização educadora das massas operárias, *“uma organização que dá instrução, uma escola de governo, uma escola de administração, enfim, uma escola de comunismo”* (Antunes, 1980, p.31). Os sindicatos cuidariam da organização e direção da produção à formação ideológica dos trabalhadores pela construção de uma sociedade comunista.

Os sindicatos tornaram-se indispensáveis para o desenvolvimento da classe operária, pois foi a partir dele que se começou entender a complexidade da luta contra os capitalistas. Lenin lançou críticas à aqueles que consideravam a luta dentro do sindicato desnecessária, para ele os “esquerdistas” não apresentavam nada mais que frases vazias, mostrando o fracasso das organizações livres e paralelas. Para o autor, não atuar nos sindicatos, é abandonar as massas operárias, principalmente as menos desenvolvidas e atrasadas à ação dos líderes reacionários.

Quando se fala na pluralidade sindical, tenta-se dividir o sindicalismo operário, idéia que se une aos interesses capitalistas, que é contra a união de todos os operários de uma mesma categoria a um único sindicato. Com o pluralismo, a representatividade fica enfraquecida, pois o sindicato se coloca como representante de toda a categoria, mas como ser representante de um total se ela se encontra dividida entre tantos sindicatos? Por outro lado, a unidade sindical evita divisão, principalmente a existência de um sindicato para cada empresa, não permitindo dessa forma, um grande controle por parte do patronato, o que colabora para uma autonomia de luta.

Marx, Engels e Lenin, focaram a luta econômica para, conscientizando-se, transformá-la em luta política. O primeiro autor relaciona de forma clara a relação entre a luta econômica e a luta política. A primeira não rompe com o funcionamento da “máquina” do governo, a classe continua não apresentando uma força política capaz de ir contra o capitalismo, já a segunda formula-se um projeto de extinção do modelo capitalista, dá-se um projeto revolucionário visando à tomada do Estado e sua transformação em socialista, tornando-se assim a classe operária, a classe dominante, tendo o Partido a responsabilidade nessa tomada de poder.

Lenin também afirma que a verdadeira consciência de classe operária revolucionária era dada pela participação essencial do Partido. Afirmava que a luta econômica não era em si revolucionária, pois a consciência política estava além da relação entre patronato e o operário.

Era preciso compreender o papel e o poder político do Estado no sistema capitalista. Em, *Que fazer?*, Lenin declara que essa dimensão não se dá de forma espontânea, mas na união das lutas dentro das fábricas com a teoria revolucionária trazida pelo Partido político.

Neste sentido o Partido era entendido como a organização que articula a teoria com a prática proletária, elaborando estratégias para a transformação social. O avanço se daria na interação entre o sindicato e o partido, cada um conduziria ações no âmbito do sindicato, criando núcleos comunistas, a fim de chegar às direções desejadas. Através do trabalho contínuo e coletivo, obterão a transformação social. Daí a enorme necessidade que Lenin atribuía à atuação de maneira efetiva nos sindicatos, buscando-se a luta política na dimensão emancipadora da sociedade, cuja direção seria dada pelo partido político.

Ainda em sua obra, *Sobre o sindicalismo*, ele emite a uma assertiva de que: *“toda greve infunde com enorme força aos trabalhadores a ideia do socialismo: a idéia da luta de toda classe trabalhadora por sua emancipação do jugo do capital.”* (Antunes, 1980, p.40)

Durante as greves a classe proletária coloca o governo como seu maior aliado e contra ele luta pelo direito que é do “povo”, através da união e luta coletiva. Por esse motivo os socialistas consideram as greves, uma escola de guerra, em que se aprende a defender seus direitos em busca da emancipação dos trabalhadores. Mas é válido ressaltar que as greves são consideradas um dos meios da classe operária para sua emancipação, porém não o único, e se os operários não prestam atenção aos outros meios de luta, com isso atrasam o desenvolvimento e os êxitos da classe operária. Desta forma o sindicato exerce um papel fundamental na organização da classe operária, porém não limitado à luta pela melhora salarial, mas à mudança do sistema capitalista que gera o sistema salarial. Assim, a luta passa a ser não contra aos efeitos do capitalismo, mas sim contra o sistema capitalista, que produz e reproduz a exploração do proletariado.

III.2. A história do sindicalismo no Brasil

Com base em Antunes (1980), procuraremos traçar o histórico do movimento sindical no Brasil. Nossa intenção é perceber, a partir do desenvolvimento da luta operária e do florescimento do sindicalismo no Brasil, como se deu a organização do professorado brasileiro. Em outra seção, nos

dedicaremos ao estudo das origens dos sindicatos brasileiros, no período republicano, tomando como empiria o movimento docente do Rio de Janeiro.

Do ponto de vista da história brasileira, a origem da classe operária brasileira vincula-se ao processo de modificação econômica, em que predominava a produção/exportação do café. Com o início do trabalho assalariado

Com o início do trabalho assalariado - o que indica a substituição do trabalho escravo e com o investimento em atividades industriais aumentando o mercado interno - criam-se as "raízes" necessárias para a consolidação do capital industrial no Brasil, incentivo para a constituição dos primeiros núcleos e lutas operárias, especificamente nos estados de São Paulo e Rio de Janeiro.

Inicialmente se organizaram em Sociedades de Socorro e Auxílio Mútuo, que em épocas de greves e crises econômicas ajudavam materialmente os trabalhadores. Paralela a essas associações, surgiram as Uniões operárias, que passaram a se organizar em ramos de atividades, dando origem aos sindicatos.

Em 1858, encabeçada pelos tipógrafos do Rio de Janeiro em busca de melhoria salarial, a greve eclodiu. Vitoriosos, se expandiram os atos grevistas para outras categorias. Concomitantemente as greves, em 1892, realizou-se o I Congresso Socialista Brasileiro, com o objetivo não alcançado de criar um Partido Socialista. Neste período, o Brasil já era influenciado pelas idéias de Marx e Engels. Já no II Congresso, em 1902, a ação socialista era mais perceptível, pois o Manifesto aos Proletários, dizia no seu primeiro parágrafo:

"A história das sociedades humanas, desde de que se constituíram e onde quer que envolvessem, é a história mesma da luta de classes; e desse pugnar incessante resultou, com o decorrer dos tempo, a eliminação de algumas dessas classes, podendo-se atualmente considerar que somente duas permanecem, extremadas em campos adversos, inconciliáveis em seus interesses: tais são a classe da burguesia e a classe dos assalariados." (Antunes,1980,p.49)

Foi neste contexto então, que surgiram os sindicatos no Brasil, com o principal objetivo de conquistar as condições primordiais de trabalho. Em 1906 com o primeiro Congresso Operário Brasileiro, criou-se o alicerce da

Confederação Operária Brasileira (COB) e neste mesmo Congresso destacaram as tendências do movimento operário, dentre elas: a anarco-sindicalista, caracterizada pela defesa da luta direta, dentro da fábrica, negando a organização de um partido para a classe operária, além de repudiar os sindicatos, pois eles eram vistos como o modelo para sociedade anarquista; e a do socialismo reformista, que se destacava pela busca à transformação gradual da sociedade capitalista, lutando por uma educação partidária, além da luta parlamentar.

Antes mesmo de se realizar o I e o II Congresso, respectivamente em 1913 e 1920, o Governo procurava controlar o movimento sindical. Em 1912, com o Congresso Operário, o presidente honorário foi Hermes da Fonseca e acabou criando lideranças governistas dentro de alguns sindicatos, que por manterem aliança com o Estado foram chamados, mais tarde, de “sindicatos amarelos”, *“sendo verdadeiros precursores do sindicalismo “pelego”, dada a sua obediência e subordinação ao governo.”* (Antunes, pág52, 1980)

Porém a luta operária continuou com sucessivas greves, principalmente no período de 1917 a 1920, destacando-se a greve de 1917 em São Paulo. Ficou conhecida por sua expansão, iniciou em uma fábrica de tecido e ganhou a colaboração de todo setor têxtil, espalhando por outras categorias. Em um pequeno período passou-se de 2000 para 45000 grevistas. Todas as greves naquele momento tinham como objetivo o aumento salarial e a melhoria nas condições de trabalho. Estas sempre foram lideradas pelo movimento anarquista, que com o tempo, se deparou com seus limites, pois “as reivindicações, formuladas pelo aumento de salários, por melhores condições de trabalho etc., constituíam como que um fim em si mesmo.” (Antunes, 1980:53)¹². Como não se exigia uma legislação trabalhista, percebe-se que as lutas se restringiam ao nível econômico, não atingindo resultados duráveis.

Com o enfraquecimento do movimento anarquista, militantes romperam com essa tendência e fundaram em 1922 o Partido Comunista Brasileiro (PCB), com o intuito de administrar a Revolução no Brasil., que a princípio se preocuparam em montar um quadro para formar o partido e divulgar o

¹² Ensaio, *A Formação do PCB*, de Astrojildo Pereira, militante anarquista que se tornou um dos mais importantes líderes comunistas.

marxismo-leninismo. Mesmo sendo considerado ilegal, o PCB criou a Revista *Movimento Comunismo* e publicou o *Manifesto Comunista* de Marx e Engels.

Já melhor organizado, em 1925, o PCB passou a editar o jornal “A classe Operária” e após fundar a Federação Regional do Rio de Janeiro, realizou o Congresso Sindical Nacional, em 1929. Tal Congresso deu origem a Confederação Geral dos Trabalhadores do Brasil (CGT)¹³.

Mas, o sindicalismo brasileiro tomaria novos rumos. Na revolução de Vargas, o primeiro objetivo era controlar o movimento operário e sindical, levando-o para dentro do aparelho de Estado. No ano de 1930, criou-se o Ministério do Trabalho e no ano seguinte a Lei de sindicalização, que ia de encontro à liberdade de associação sindical, fazendo com que os sindicatos reagissem contra essa lei.

Receoso com o avanço popular, em 1935, logo após a criação da Aliança Nacional Libertadora (ANL) dirigida pelo PCB, o Governo decretou a Lei de Segurança Nacional, proibindo o direito de greves e dissolvendo a Confederação Sindical Unitária. Depois de um tempo, fundou-se ainda a Comissão de Repressão ao Comunismo e, a partir daí, houve a decadência do movimento sindical e de sua autonomia, deixando em aberto as associações “amarelas” já existentes, desde a época da presidência de Hermes da Fonseca.

Para ter mais controle sobre os sindicatos, em 1939, o Estado determinou que as estruturas sindicais teriam que ser aprovadas pela Comissão de Enquadramento Sindical. Além disso, criou-se o imposto sindical, que de organização de luta por parte da classe operária, transformou o sindicato em um organismo prestador de assistência social – assumindo uma função que deveria ser do Estado.

Assim, se definiu a estrutura dos sindicatos, que podiam representar uma categoria no município, no Estado ou até no país. Acima deles as Federações, que poderiam abranger uma região, um Estado ou trabalhadores de uma mesma profissão em todo o país. E, por último, as Confederações Nacionais, agrupando trabalhadores de vários setores, como por exemplo: a

¹³ Vale ressaltar que, até então, o que não abalava o Estado oligárquico, em 1922, o movimento tenentista atuou arduamente contra os burgueses do café, tomamos como maior exemplo a Coluna Prestes, liderada por Luis Carlos Prestes.

indústria. Essa organização não permitiu a criação de Central Sindical, que no caso representaria as bases de todos os sindicatos.

Mas, por volta dos anos 40, a sociedade retoma suas lutas lideradas por duas frentes: uma no plano externo, que tinha como objetivo o fim do nazifascismo; e outro no plano nacional, que visava romper com a ditadura estadonovista, buscando a democracia. A segunda liderada pelas organizações populares trouxe relevantes conquistas, tais como: a construção de Volta Redonda, em 1945, a anistia dos presos políticos, a legalização do Partido Comunista Brasileiro, as eleições presidenciais e a convocação da Assembleia Constituinte.

Ainda para um grande avanço sindical, após decretar a Lei Antitruste, no mesmo ano em que foi deposto, Vargas acabou com as leis que obrigavam um representante do Ministério do Trabalho nas assembleias sindicais, como também a autorização do mesmo para eleições e posse das direções dos sindicatos, substituindo as lideranças pelegas por verdadeiras representações operárias.

Retomou o avanço sindical que durou pouquíssimo tempo, apesar de realizarem muitos congressos e em 1946, os comunistas, que era a maior parte e mesmo após o Golpe, terem criado a Confederação Geral dos Trabalhadores do Brasil, no mesmo ano, o governo Dutra, suspendeu as eleições sindicais, proibiu a existência do MUT e em 1947 declarou ilegalidade ao PCB. Ainda não desistindo por volta dos anos 50, as greves retornaram com toda força, a luta da classe operária abrangeu cerca de 800 000 operários. As reivindicações eram principalmente contra a fome e a carestia, além da briga pela criação da Petrobrás e a não aprovação do Acordo Militar Brasil-EUA. Foi criado o Pacto de Unidade Intersindical, transformando-se mais tarde em, Pacto de Unidade e Ação (PUA), interferindo na estrutura sindical, até então controlada.

No entanto, o ápice das lutas se deu no na década de 60, quando criaram o Comando Geral dos Trabalhadores (CGT), visando combater o peleguismo das Confederações Nacionais, principalmente a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Indústria (CNTI), tendo atuação conjunta do PUA junto ao CGT.

Sua atividade se deu especialmente durante o governo de João Goulart. Os sindicatos fizeram greve em solidariedade a Goulart durante a crise da

renúncia do presidente Jânio Quadros. Em 1962, nova greve geral pelo plebiscito, derrotou o regime parlamentarista e reivindicou a revogação da Lei de Segurança Nacional, o direito de voto a todos os cidadãos, incluindo soldados e analfabetas, aumento salarial, entre outras coisas. As greves se espalharam rapidamente, principalmente em 1963, alcançando cerca de 7000 000 adesões. Segundo o relato de um militante: *“não existia nenhuma empresa em São Paulo onde não existissem delegados sindicais”* (Antunes, 1980:72). Até o campo foi atingido pelas lutas populares.

No início dos anos 60, as Ligas Camponesas e os sindicatos rurais, mobilizaram a massa camponesa para a reforma agrária. Em 1963, fundou-se a Confederação Nacional dos Trabalhadores Agrícolas (CONTAG), elaborando também a Estatuto do Trabalhador Rural.

Em março de 1964, mais de 200 000 trabalhadores, dirigiram-se ao Comício na Central do Brasil, a fim de introduzir as reformas de base, a formação e a unidade da Frente Popular Democrática, mas no mesmo mês temendo o avanço popular, João Goulart foi deposto, a CGT e outras organizações foram proibidas de atuar e tendo as suas lideranças presas. Com isso, as bases encontraram-se atordoadas, os sindicatos voltaram a ter um papel assistencialista e intermediário entre o Estado e classe trabalhadora, foi proibida a greve e o aumento salarial tornou-se privilégio do Estado.

Ainda nesse período de arrocho salarial, o Fundo de Garantia por Tempo de Serviço, o FGTS que foi criado em 1966, acabou com a estabilidade no emprego, gerando uma rotatividade de empregados e mão-de-obra barata. De mais a mais, retomou a Lei de Remessa de Lucros, ou seja, o lucro extraído do solo brasileiros por multinacionais, era autorizado a ser levado para fora do país. Em meio a esses fatos, em 1968, deu-se para a classe dominante o “milagre brasileiro”, pois para os operários foi um longo momento de dificuldades e miséria.

Foi em meio a essa repressão que se criou o Movimento Intersindical Antiarrocho (MIA), com a finalidade de acabar com as más consequências do arrocho salarial. Porém o sindicato dos metalúrgicos de Osasco era o quem acreditava na greve como a única opção para combater esse arrocho e por isso era favorável à criação de uma Central Sindical e das comissões nas fábricas. Dessa forma foi organizada, em 1968, uma grande greve, que adiada de

outubro para julho, causou grande agitação. O Ministério do Trabalho declarou a greve ilegal, as forças militares invadiram fábricas e controlaram as saídas da cidade, com isso no quarto dia, os operários foram obrigados a voltar a trabalhar. Era o fim da greve de Osasco. A repressão violenta marcou mais uma derrota para o movimento operário, que até hoje luta em meio a disputas internas e às pressões externas.

III.3 O sindicalismo Docente no Rio de Janeiro

Ao pesquisar sobre a história do sindicalismo docente no estado do Rio de Janeiro, os estudos focam em sua maioria a história do Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação (SEPE/RJ), portanto, neste tópico abordarei a história de dois sindicatos importantes na construção do sindicalismo docente, o SINPRO/RJ, que nos interessa mais de perto nesse estudo, e o SEPE/RJ.

Nessa reconstituição histórica, esperamos tornar possível perceber as estratégias de organização do professorado, como são feitas e refeitas as representações dessa categoria, cada instituição com sua especificidade.

Ricardo Coelho (1988) em sua dissertação de mestrado¹⁴ relata como já eram conflituosas as relações entre professor-patrão, na década de 1930. Tendo em vista que esta dissertação defendida em 1988 e ainda não publicada é um dos poucos trabalhos acadêmicos que descreve a construção do Sindicato dos Professores da rede privada do Rio de Janeiro. Por isso, observaremos construção histórica da instituição, a luz de suas ideias.

Em 1931, foi criado o Sindicato dos Professores do Ensino Secundário e comercial do Distrito Federal, cuja filiação de quem exercia cargos administrativos era proibida. No mesmo ano, com modificações nos estatutos, passou a integrar educadores de todos os segmentos e níveis de ensino, mudando o nome para Sindicato dos Professores do Distrito Federal.

Com o tempo o sindicato foi se fortalecendo e aumentando o número de associados, além de melhorar suas instalações, que apesar do reconhecimento legal não deixou de aumentar a reação de alguns patronatos que demitiam professores sindicalizados.

¹⁴ COELHO, Ricardo B. Marques. O Sindicato dos Professores e os estabelecimentos particulares de ensino no Rio de Janeiro (1931-1950). Dissertação de mestrado, Niterói, UFF, 1988. Orientada por Ismênia de Lima Martins.

Segundo Coelho, algumas das lutas, no período de 1931-1933 foram: registro dos professores, pagamento das férias, organização da Semana do Professor, debate em torno do Plano Nacional de Educação, com elaboração de um:

“anteprojeto de Constituição para a Constituinte. Dentre os pontos apresentados constam o ensino gratuito em todos os graus, o primário obrigatório, o caráter leigo do ensino público, liberdade de cátedra e obrigação do Estado concorrer com 25% dos seus orçamentos para a educação do povo.” (1988, p.30)

Em 1934, o jornalista e professor Manoel Paulo Filho defendendo o magistério privado na Assembleia Constituinte, assumiu a gestão do Sindicato paralelamente com sua função parlamentar, o que gerou neste período uma postura mais crítica da instituição perante o governo federal, possibilitando uma aproximação à oposição.

O ator aponta que a partir de 1935 uma questão central firmou-se: a organização de cooperativas de educação. Ainda no mesmo ano consolidou o seu funcionamento e escolas públicas com o convênio¹⁵ com o Departamento de Educação da Prefeitura do Distrito Federal. Tal convênio não teve grandes proporções, mesmo assim, conseguiu enfraquecer algumas lutas, como por exemplo, o pagamento das férias. E, contraditoriamente do que imaginamos, não diminuiu a conflituosa relação entre patrões e empregados.

O sindicato no final de 1935 sofreu forte repressão, por meio de uma matéria no jornal O Globo, acusado como uma instituição comunista, cujos participantes repreendiam e perseguiram os diretores que demitiam os professores sindicalizados. O efeito desta perseguição foi o enfraquecimento desta organização docente.

Somente em 1938, após a transição para o Estado Novo o sindicato foi retomando, já que a direção anterior composta por Luiz Ribeiro e Carlos Branco, não mantinha uma relação estreita com o Ministério do Trabalho. Em Julho do mesmo ano, a nova direção, esta se articulando com o Ministério,

¹⁵ “nota 33: O Convênio de Cooperação foi assinado por representantes do Sindicato e pelo Diretor do Departamento de Educação da Prefeitura do Rio de Janeiro, Anísio Teixeira. Cf: Correio da Manhã, 09/03/1935” (Coelho p. 31, 1988)

retoma o objetivo de regulamentarizar o trabalho docente, por meio de lutas para o pagamento de férias, previdência social, remuneração, entre outras.

De acordo com o decreto de 1939, o Ministério do Trabalho agregou a necessidade de organizar o Sindicato nomeando uma junta governativa – possibilitou uma mobilização do professorado com forte influência de líderes comunista. Muito mais que a desunião, a desorganização docente foi diminuindo, passou-se a publicar um boletim trimestral, um anteprojeto ao Ministério da Educação e Saúde (assumindo as suas responsabilidades a partir do decreto 2.028), a respeito da remuneração, além de um documento entregue em 1944 para o Presidente da República com as principais reivindicações.

“ 1. Doação de um terreno da Avenida Presidente Vargas para construir a Casa do Professor do Brasil; 2. Revisão da portaria nº 08 de Janeiro de 1941, estabelecendo novas bases para remuneração docente; 3. Efetivação do Registro de Professores em exercício; 4. Aposentadoria aos 25 anos de atividades ininterrupta; 5. Aceitação dos Sindicatos de Professores como órgãos consultivos do governo nas questões do ensino; 6. Abolição definitiva do contrato fixado pelo decreto 2.028 entre professor e estabelecimento de ensino, bastando àquele para exercício de sua atividade a carteira profissional; 7. Apoio para realização do I Congresso Nacional de Professores” (Coelho, p.39, 1988)

Essas ações causaram o aumento no número de associados. Em relação à luta pela remuneração, em 1945, a partir da Portaria 204 de abril, conquistou-se o aumento salarial de 33% para os educadores do ensino secundário, modificando a fórmula do cálculo da remuneração mínima fixada pelo Ministério da Educação e Saúde na portaria de Janeiro de 1941, cuja fórmula acarretava salários mais baixos aos que já eram pagos.

Tais mobilizações possibilitaram um acordo que assegurava, a partir de março de 1947, reajuste salarial e bolsa integral para os filhos dos professores que trabalhavam nas escolas. Ainda neste período o Sindicato dos Professores se juntou ao movimento intersindical, participando do Congresso Sindical do Rio de Janeiro e do Congresso Sindical Nacional, no qual o resultado foi Confederação dos Trabalhadores do Brasil. No Rio de Janeiro, em

1947, diversos Sindicatos de Professores fundaram a Federação Interestadual de Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino (FITEE).

Em virtude das contradições e constrangimento impostos ao desenvolvimento das lutas sindicais durante toda a Era Vargas, mas em particular durante o Estado Novo (1937-1945), alguns estudiosos do assunto enquadraram aqueles sindicatos que se mantiveram em funcionamento desde a década de 1930 e que não alteraram a sua estrutura e forma de organização no termo valorativo que ficou conhecido como *velho sindicalismo*.

Segundo Peruso (2009:176-179) *velho sindicalismo* é aquele que foi herdeiro de uma prática política de tipo populista e de uma estrutura sindical de feição corporativista; operando estratégias de obtenção de benefícios materiais e de projeção social com base em uma estreita aproximação com o Estado e as elites, ou seja, à custa de sua fraqueza como organização e movimento social, tornando-se, cada vez mais, burocratizado, oligárquico e pouco representativo. Já o *novo sindicalismo* se refere aos sindicatos criados em outro contexto histórico, de maior liberdade e com posições mais radicais e abertamente contrárias ao Governo e aos fundamentos da sociedade capitalista. Este novo sindicalismo estaria, assim, apoiado em características tais como a capacidade de integrar questões econômicas, sociais e políticas em suas lutas, assumindo importância para o conjunto das classes populares; autônomo e independente, erigido de fora do âmbito estatal; contestador da legislação corporativa e da estrutura sindical, inclusive da justiça do trabalho e dos sindicatos burocráticos e assistencialistas, defendendo o direito irrestrito de greve e a liberdade sindical.

No entanto, a discussão, entre velho e novo sindicalismo deve ser abordada, levando-se em conta que nenhuma mudança na sociedade acontece da noite para o dia, sendo precedida por um período de transição. E na história do sindicalismo não seria diferente. De acordo com Badaró (2003), ainda no contexto da ditadura, isto é, a partir do final dos anos 70 e início dos anos 80, muitos sindicatos passaram a lutar por mudanças que, gradativamente definiram o que os analistas e militantes chamam de *novo sindicalismo*. Mas o que de fato orientou a luta sindical nesse período? A princípio, se lutou por:

1. Rompimento com a estrutura sindical, ainda marcada por uma relação estreita entre o sindicato e o Estado, dificultando a organização e mobilização consciente dos trabalhadores;

2. Luta pelo reajuste salarial, já que na ditadura uma das características das políticas governamentais para com os trabalhadores foi o arrocho salarial;

3. Sindicalismo “autêntico” que também lutava contra o peleguismo e outras formas de controle estatal sobre a luta dos trabalhadores;

Porém, em parte, o novo sindicalismo, não conquistou tudo o que queria, e desse modo, permaneceram algumas características do velho sindicalismo, tais como, por exemplo, o imposto sindical e a influência corporativista. No início dos anos 90, as greves não tinham tanta força quanto nos anos anteriores. Em parte, o novo sindicalismo não prosperou no que se refere ao seu objetivo original, embora tenha alcançado algumas conquistas, tais como a sua legalização, com a Constituição de 1988. Também foi possível aprofundar as discussões em seu interior, voltadas para ampliar a compreensão da realidade social, econômica, política e cultural dos trabalhadores.

Vale a pena ressaltar que, ao utilizar o termo “novo sindicalismo”, penso nas transformações sindicais após ditadura e no período da redemocratização, sem ignorar que os sindicatos, ainda assim, podem expressar permanências do que chamamos de “velho sindicalismo”.

Desse modo, em meio às influências e diversidades, há uma diferenciação entre o Sinpro-RJ e o SEPE, ao menos no que tange às suas origens históricas, já que tanto o Sinpro como o SEPE se atualizaram e ampliaram os seus espaços de atuação nos contextos de maior abertura democrática, como foi o contexto de fins da década de 1970, com a chamada “abertura política” e de toda a década de 1980, com a mobilização da sociedade para reorganizar o país depois de restituído regime democrático

Segundo Roberto Faria (1992), o sindicalismo docente, principalmente o da rede pública, se desenvolveu paralelamente ao movimento operário ao final da década de setenta, com força, na conquista do direito a greve, na prática,

mesmo com as repressões. E por isso, o movimento docente deve ser visto sobre a ótica do “novo sindicalismo brasileiro”.

Por mais que, desde a década de vinte, tenhamos professores debatendo assuntos pertinentes à educação, uma ação mais direta e discursos mais críticos não foram elaborados, a ponto de intervir na situação educacional da época. Com a vinda da ditadura, a participação e reivindicações perderam força, mas, no entanto, não foram apagadas por completo, pois foi no ano de 1977 que criou-se o SEPE.

Sobre esta instituição Najjar (2004) relata que o SEPE foi criado em 1977 com o nome de Sociedade Estadual de Professores do Rio de Janeiro (SEP/RJ), mas por meio de um movimento em 1976 de professores (História, Geografia e Ciências Sociais) contra a implementação da disciplina “Estudos Sociais”, que aos poucos foi ganhando apoio de professores de outras áreas, professores estes com vasta experiência na docência, quanto recém formados.

Em meados de 1977, com relutância por parte de alguns docentes com medo de burocratizá-lo, o SEP/RJ foi institucionalizado em uma Assembléia com aproximadamente 150 participantes na Casa do Estudante universitário. Já em 1979, o SEP/RJ se funde em duas entidades de professores do Rio de Janeiro: A União dos professores do Rio de Janeiro (UPRJ) e a Associação dos professores do Estado do Rio de Janeiro (APERJ). Dessa união surge o Centro Estadual de Professores do Rio de Janeiro (CEP/RJ), sem participação do SINPRO (Sindicato dos Professores) e UPPE (União dos Professores Primários do Estado do Rio de Janeiro).

No mesmo ano com a greve na época do Governador Carlos Chagas Freitas, por não atender as reivindicações do movimento, o presidente João Figueiredo, pelo Decreto nº8383, cassa o registro civil do CEP. Apesar disso, o seu funcionamento continuou, agora na ilegalidade, foram realizadas eleições para presidente e organizado II Encontro Estadual do CEP. Em 1981 com 130 participantes em uma assembleia extraordinária deliberou a filiação do CEP/RJ à Confederação dos Professores do Brasil – CPB.

Na perspectiva de melhora, quando Leonel Brizola estava no governo, em 1983, ele mesmo repõe o CEP/RJ na legalidade, que em 1984 chegou a 32 núcleos. Mas no final de 1986, deu início a primeira greve dos professores no

governo Brizola contando com a participação de 20.000 pessoas reunidas no Maracanãzinho, apesar de não conseguir tantas vitórias materiais, esta mobilização foi rica politicamente, a partir dela surgiram articulações entre o CEP e diversas entidades, como a União Brasileira de estudantes secundaristas – UBES, Federação das Associações de Moradores do Estado do Rio de Janeiro – FAMERJ, entre outras, todos preocupados com a educação.

No ano seguinte as atividades continuaram, mais uma greve foi organizada e realizou-se o III Congresso do CEP/RJ, instância máxima, acima das Conferências, das Assembleias, do Conselho e da Diretoria, somente em um Congresso as decisões poderiam ser modificadas, foi neste que venceu a proposta de incorporação dos funcionários técnico-administrativos no quadro da entidade, pelo fato de ter sido apresentado pela oposição, a diretoria reivindicou e levou à paralisação do Congresso.¹⁶

Em 1977, uma manifestação em Campos, pela luta da equiparação salarial; na região serrana a desagrado com o remanejamento de professores para escolas menores e carentes, além da dispensa de um corpo docente contratado cujo trabalho era efetuado em escolas estaduais, são algumas das insatisfações observadas.

Neste momento com três grandes assembleias, a primeira lotando o auditório do SINPRO, a segunda no ABI (Associação Brasileira de Imprensa) e a terceira com aproximadamente 5.000 professores no sindicato dos marítimos em Niterói. Com a ideia de que somente a união dos professores poderia combater a repressão e a *independência política ou mesmo cooptação*, educadores de Cachoeira de Macacú, Bom Jardim, Cordeiro, Duas Barras, Sumidouro, Teresópolis, Carmo, Conta Galo, São Sebastião do Alto, Trajano de Moraes e Santa Maria Madalena intensificaram a participação nas assembleias. Apesar de o SEPE demonstrar força como porta voz das reivindicações, Roberto Faria (1992), aponta que professores de outras regiões

¹⁶ Em 1988 em um Congresso extraordinário, dentre as tomadas de decisões que estavam em pauta, mudou o nome do CEP/RJ para Centro Estadual dos Profissionais da Educação do Rio de Janeiro – CEPE/RJ, porém no mesmo ano após a Constituição Federal, se tornar oficialmente um sindicato e muda novamente o nome para Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do Rio de Janeiro (SEPE/RJ).

demonstram suas insatisfações com a realidade educacional, o desejo de mobilização não se concentrava na capital, mas se espalhava pelo estado.

Como podemos observar os professores vão tentando encontrar meios de se organizar e de obter melhorias para a categoria docente. Cumpre destacar que em todas as lutas apontadas anteriormente envolveram professores e sindicalistas da rede pública e das escolas privadas, do Sinpro e do SEPE, tendo em vista que os professores constituem uma categoria muito ampla e que, muitas vezes, trabalha em distintas instituições escolares.

Enfim, como podemos observar há mobilizações docentes de diversas maneiras, em diferentes esferas guiadas por vários interesses. Neste momento o que eu gostaria de mostrar, por meio da história do sindicalismo no Rio de Janeiro e pelas lentes de duas representações do movimento docente importantes, o SEPE e o SINPRO, são as diferentes estratégias, acordos e desacordos que guiam a trajetória de uma categoria que sempre lutou por reconhecimento, independente do caminho mais propício visto pelos sindicatos e/ou qual seja seu patronato.

Vale a pena ressaltar com Miranda (2005)¹⁷, que a mobilização dos professores não se deu e não se dá de maneira uniforme, pois a crise do sindicalismo docente para a autora (ou mutação, para Vianna (1999), não é linear e irrecobrável.

Como podemos perceber a história das associações é pontuada por impasses e interesses concorrente, entretanto, a organização e engajamento sindical tem sido a principal arma dos professores na luta pelos interesses coletivos.

¹⁷ Miranda (2005) em sua dissertação de Mestrado (UFF) traz um histórico sobre o Sinpro-RJ, SEPE-RJ e UPPES, três importantes representações da categoria docente.

CAPÍTULO IV - A Escola do Professor do SINPRO-Rio

Neste capítulo apresentarei o histórico, a evolução da Escola do Professor que inicialmente era também chamada de Centro de Estudos e Atualização em Política e Educação (CEAPE), a partir da análise das revistas publicadas desde a sua fundação. Além disso, utilizarei uma entrevista com uma das pessoas que protagonizou a criação da Escola do Professor e que ainda hoje acompanha o desenvolvimento das atividades ali desenvolvidas. Por fim, alguns documentos produzidos pela Secretaria da Escola, também se constituíram como fontes para a redação do presente capítulo, como detalharei adiante.

É válido assinalar que tal revista -- denominada muitas vezes Guia de Programação -- traz em suas capas, com destaque o nome Escola do Professor, seguido do nome Centro de Estudos e Atualização em Política e Educação (CEAPE), além de indicar o semestre e o ano referente.

As apresentações se reportam diretamente aos professores e são assinadas pela diretoria e pela assessora pedagógica. A partir de 2003, as revistas trazem um sumário especificando as atividades, cursos e sedes. E todas as revistas apresentam quadrinhas, poemas e homenagens a educadores, autores e personalidades da história.

A entrevista e os registros oficiais serão analisados a partir do referencial teórico tratado ao longo deste estudo, com possíveis desdobramentos de pesquisa. Olharei para os cursos, o perfil dos professores mais frequentes, as respostas destes às atividades oferecidas, as dificuldades e vantagens apresentadas.

Vale a pena ressaltar que embora se presuma que há opiniões divergentes a respeito da função do sindicato, cuja defesa vai ao encontro da ideia de que o sindicato deve atender precipuamente as necessidades políticas que se inserem apenas no interior da escola, não podemos deixar de observar a importância da criação da Escola do Professor, inserida na ambiguidade da definição do que seja a função de um sindicato.

É preciso lembrar que o presente estudo não está em defesa de um ou outro modelo de sindicato, seja, público ou privado, o objeto de estudo é a raiz

de diversas curiosidades e dúvidas ao saber da existência da instituição em questão e dos cursos oferecidos.

IV.1 Histórico de sua criação e a ressignificação do papel do sindicato

A Escola do Professor foi criada no ano de 2000, que segundo o presidente do SINPRO/RJ Francílio Pinto Paes Leme, foi um projeto muito antigo concluído apenas no ano citado. Seu primeiro objetivo de criação e assim descrito na primeira revista publicada pela Escola, é de promover um espaço de debates no que cerne a educação e cultura do município, além de colaborar para a “produção intelectual” do professorado, com cursos e parcerias de universidades.

O Sinpro/Rj ao pensar na atualização do professor, oferece uma proposta de palestras, aulas abertas, minicursos e seminários que priorizam assuntos envolventes à prática docente, mas que também influenciam na relação da vida do educador, como postura afetiva do professor, saúde e lazer. Relações, que de acordo com a segunda revista da Escola, *“são interpessoais que se travam na escola e na vida”* (2000.2:2)

Nesta publicação no segundo semestre de 2000, também explícita, em sua apresentação, a função cujo sindicato deve exercer, descrita pelo Francílio Pinto Paes Leme:

“A diretoria entende que o papel do sindicato (SINPRO) está além das questões salariais, da luta corporativa, mas se situa também no “campo da produção intelectual”.(2000.2:1)

A partir desse trecho compreende-se o valor que o SINPRO atribui ao sindicato, como um espaço de socialização, para além da questão salarial, mas que não deixa de ser político, entendendo como luta de valorização a “produção intelectual”.

O Sindicato acredita que a profissão docente precisa de um espaço para debater, expor ideias, e principalmente oferecer um espaço próprio do professor, para que ele se sinta a vontade em dialogar com outros docentes, compartilhando suas experiências, angústias, e sucessos decorrentes em sua prática, papel que deveria ser exercido pela escola (talvez essa explicação

justifique o nome Escola do Professor – Centro de Estudo e Atualização em Política e Educação).

A partir daí, concebe a essa visão uma forma para legitimar a existência da Escola, além de perceber mais um papel desempenhado pelo SINPRO/RJ:

“A essência da nossa profissão é a LIBERDADE. O SINPRO – Rio cria, através da Escola do Professor, mais um espaço livre para o debate das ideias, da liberdade de ideias, da prática de ideias, para que se possa produzir conhecimento.” (2000.2:1)

É interessante observar nas revistas que ao final das apresentações, são colocados poemas, fotos ou músicas que são relacionadas ao conteúdo do que foi escrito anteriormente. Em especial, na primeira revista que tive acesso, a de 2000.2:2, citada anteriormente, uma “quadrinha” define, mais uma vez, a importância do sindicato.

A necessidade do Sindicato

Mas quem é o sindicato?

Ele fica sentado em sua casa com telefone?

Seus pensamentos são secretos, suas decisões desconhecidas?

Quem é ele?

Nós somos ele

Você, eu, vocês, nós todos

Ele veste a sua roupa, companheiro, e pensa com a sua cabeça.

Onde moro 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 que o longo

Ninguém nega.

Mas quando alguém o conhece

E não é capaz de mostrá-lo a nós, de que nos serve sua sabedoria?

Seja sábio conosco!

Não se afaste de nós!

Bertholt

Brecht

Essa “quadrinha”, embora tenha sido escrita por Brecht, o que configura a marca de um sindicalismo mais aguerrido, foi apropriada e divulgada na revista para valorizar a perspectiva de se promover uma educação política, alertando os cursistas sobre a necessidade e o papel político do sindicato, chamando atenção para a importância da participação dos professores no sindicato, tendo em vista ser este uma construção coletiva.

Acredito que o estudo sobre a Escola do Professor permitirá desenvolver reflexões a respeito do papel do Sindicato na socialização dos professores e na promoção do desenvolvimento intelectual e profissional.

Conforme observou Cláudia Vianna (1999) em estudo sobre a participação de professores paulistas na luta sindical, as concepções e práticas desses professores sobre a ação coletiva sofreu uma reconfiguração, levando a que os professores por ela entrevistados expressassem o desconforto em relação o tempo que a luta sindical lhes tomava e os resultados obtidos com a militância. Desse modo, a autora verificou formas alternativas de participar de ações coletivas em defesa dos interesses coletivas, porém, sem abrir mão da vida individual.

Este tipo de reconfiguração pode justificar a criação da Escola do Professor, já que o Sinpro/RJ traz para o circuito atividades para além da profissão, associada não somente com a oferta de cursos e seminários que colaboram para a formação continuada, mas, também, com a abertura de cursos que se prestam muito mais à socialização e ao lazer do que propriamente à mobilização política estrito senso.

Quando a Escola define seus dois principais desafios no ano de 2001, ela, intencionalmente ou não, demonstra mais uma vez o objetivo de sua existência associado ao conceito de política adotado. Além de a educação tomar uma posição central nas metas da Escola, ela pensa em contribuir na construção de um projeto de educação que atenda as necessidades do mundo *do trabalho, da sociedade e da cidadania*.

Acompanhado a esse desafio, à preocupação com a prática do professor na escola, em termos de promover um:

“aprofundamento das reflexões e formulações sobre a construção de novos referenciais metodológicos que nos permitam avançar na articulação das diferentes dimensões presentes no cotidiano dos professores. Esses referenciais se impõem com muita relevância no processo de produção, aquisição e socialização do conhecimento, naquilo que diz respeito às questões culturais, de gênero, de raça, da economia do trabalho, da organização e da subjetividade.” (2001.1:1)

No ano seguinte, a Escola do Professor investiu na valorização, a partir de uma perspectiva de que a valorização permeia a formação continuada,

cuidados com a saúde e lazer. O que explicaria a implantação de um curso de técnica vocal, roteiros culturais e o SIND TOUR, considerado um sucesso pela Escola. De acordo com isso, a Sindicato assume uma visão de que o educador é um profissional que deve ter uma formação que o complete por inteiro e por isso a ação da Escola do Professor assume o educador como sujeito *social, político e cultural também*.

Se nos basearmos nas concepções de Bourdieu (1989), a Escola do Professor assume uma concepção em que dota os educadores de um maior capital simbólico, ou seja, amplia o acesso aos bens culturais formal, artístico, social e político. Defendendo também, mesmo que implicitamente, ampliar o espaço simbólico dos professores, por meio da cultura e do lazer, o que se torna, ao desvencilhar do preconceito ao sindicato particular, um ato político, pois olha para o professor como um sujeito multidimensional.

O lazer se torna fonte de valorização no trabalho docente, já que um profissional saudável e descansado terá mais ânimo para realizar com seus compromissos. A Escola encontra necessidade em oferecer cursos voltados para o artesanato e viagens, focando a distração e lazer dos seus profissionais, sem esquecer-se da valorização do profissional considerado inativo- professores aposentados, que tem muito que compartilhar e ainda aprender sobre sua prática, cotidiano e memória da profissão docente.

A revista do segundo semestre de 2002, a sua apresentação começa exclusivamente ao professor, além de incluir os professores aposentados, citados anteriormente como sendo público alvo da Escola. Com isso a Escola se põe como um espaço cuja uma das funções é ser um local de troca e especialmente um “*espaço vivo de convivência*”.

A “quadrinha” a seguir demonstra a força da memória na prática docente, como que esta influencia no cotidiano do educador e principalmente no imaginário que temos da escola, sua estrutura, cultura, rotina e de que forma esta instituição pode influenciar na vida de uma pessoa.

<p><i>Mestra Silvina</i> <i>Vesti minha memória com meu mandrião balão.</i></p>

*Centrei nas mãos meu vintém de cobre.
Oferta de um infância pobre, inconsciente, ingênua,
revivida nestas páginas.*

*Minha escola primária, fostes meu ponto de partida,
dei voltas ao mundo.*

Criei meus mundos...

Minha escola primária. Minha memória reverencia minha velha Mestra.

*Nas minhas festivas noites de autógrafos, minhas colunas de jornais
e livros, está sempre presente minha escola primária.*

Eu era menina do banco das mais atrasadas.

Minha escola primária...

Eu era um casulo feio, informe, inexpressivo.

E ela me refez, me desencantou.

Abriu pela paciência e didática da velha mestra,

cinquentanos mais do que eu, o meu entendimento ocluso.

A escola da Mestra Silvina...

Tão pobre ela. Tão pobre a escola...

Sua pobreza encerrava uma luz que ninguém via.

Tantos anos já corridos...

Tantas voltas deu-me a vida...

No brilho das minhas noites de autógrafos,

luzes, mocidade e flores à minha volta, bruscamente a mutação se faz.

Clã o microfone, a voz da saudação.

Peça e peça se decompõe a cena,

retirados os painéis, o quadro se refaz,

não pungente, diferente.

Toda pobreza da minha velha escola

se impõe e a mestra é iluminada de uma nova dimensão.

Estão presente nos seus bancos

seus livros desusados, suas lousas que ninguém mais vê,

meus colegas lembrados.

Queira ou não, vejo-me tão pequena, no banco dos atrasados.

E volto a ser Aninha,

aquela em que ninguém

acreditava.

Cora Carolina, in "Vintém de cobre"

Cora Carolina é o nome artístico de Ana Lins dos Guimarães Peixoto Bretas

As demais revistas também justificam a criação da Escola, explicam qual o objetivo desse espaço, que público abrange, qual a concepção de política que se adota, entre outras coisas já apresentadas aqui, mas é no primeiro

semestre de 2005, que a revista traz de forma direta o porquê da existência desta espaço, além de explicar o nome “Centro de Estudos e Atualização em Política e Educação (CEAPE).

“A Escola do Professor veio para promover a formação de idéias plurais, o encontro com a diversidade, a cultura, o lazer, o conhecimento, a política, a aprendizagem permanente, a aprendizagem, o dialogo entre saberes diversos, as boas e promissoras parcerias, a inovação, a ousadia. Sua meta é contribuir para a formação continuada de professores, e por isso é também um centro de estudos e atualização em política e educação (Ceape).” (2005.1:1)

Pode-se afirmar, a partir das apresentações das revistas, que o nome Ceape justifica ou define os objetivos de criação desse espaço dentro do Sinpro. No entanto, esse nome é utilizado e aparece nas publicações apenas nos anos de 2000 a 2004.1. Isso porque o nome, Escola do Professor, foi mais aceito pelos docentes, segundo a entrevista realizada com uma das colaboradoras para a criação da Escola. Leda Fraguito, afirma que os professores sentem que o espaço é deles, onde podem falar e serem ouvidos e terem a liberdade de fazer o curso que quiserem.

Como define a revista de 2005.1:1, o docente participa de atividades, tais como: seminários, palestras, eventos culturais, debates, cursos, jornadas, entre outros.

Além disso, após os cinco anos de criação, o Sinpro acredita que conseguiu:

“estreitar o relacionamento com a categoria, ampliando suas funções de sindicato e tornando-se uma referência como espaço de formação permanente de professores em espaço não formal. Assim comemoraremos esta vitória, a criação deste espaço, a conquista de uma outra forma de atuar como um movimento social junto à categoria e seus beneficiados.” (2005.1:1)

E ainda comemora as metas alcançadas, destacando as possibilidades de articular formação continuada e atualização em política, tal como se pode observar na citação abaixo:

“a formação de ideias plurais, o encontro com a diversidade, a cultura, o lazer, o conhecimento, a política, a aprendizagem permanente, a aprendizagem, o dialogo entre saberes diversos, as boas e promissoras parcerias, a inovação, a

ousadia. Sua meta é contribuir para a formação continuada de professores, e por isso é também um centro de estudos e atualização em política e educação (Ceape).” (2005.1:1)

A partir disso, há um conceito muito discutido não só no meio acadêmico, mas também nas escolas, entre os professores, nas metas de algumas políticas, em várias esferas educacionais, que é a formação continuada. Embora seja questionada a função de um sindicato interferir diretamente na formação continuada do docente, o Sinpro pensa na “reciclagem” do professorado. A concepção de formação continuada durante as apresentações das revistas, aparentemente, se torna sinônimo de atualização, sendo esta mais breve ou mais aprofundada, de acordo com o tipo de atividade e vista como uma das funções da Escola.

Contudo, o objetivo da atualização na Escola, parece que é o de ampliação do conhecimento do professor frente às novas demandas da sociedade, e não só expandir, mas produzir novos conhecimentos, colaborando em sua prática docente, possibilitando-o, à luz das ideias freireanas, educar seus alunos, no sentido de promover alterações e estimular a sua autonomia.

Também ao longo da apresentação de 2006.2, o Sinpro retoma o seu papel, resignificando sua função de acordo com as novas demandas, definidas por ele:

“Quando se pensa em Sindicato, muitos acreditam tratar-se apenas de uma instituição burocrática, homologadora de acordos e de convenções, de uma entidade fria, voltada exclusividade para a luta salarial; este é seu principal foco da atuação, mas não o único.” (2006.2.1)

Quando a Escola define um dos seus papéis como colaborador na atualização do professorado, o Sinpro retoma o porquê da criação da Escola justificando sua função no mundo pós-moderno. Em todo momento a instituição sente necessidade de reafirmar suas responsabilidades, talvez pela possível crítica ao se criar um espaço que por muitos exerça a função da escola ou compromisso individual do educador. Com isso no editorial de 2006.2, a Sinpro defende que:

“Enganam-se aqueles que, ainda hoje, veem dessa forma uma entidade sindical em pleno século XXI. Uma instituição sindical, nestes dias globalizados e de flexibilização dos direitos do trabalhador, não pode ainda utilizar somente os velhos

instrumentos de pressão e organização da categoria, que remontam ao século XIX, quiçá XX. Temos de estar, hoje, nesta contemporaneidade, atentos à velocidade da informação, da virtualidade das relações e do devastador poder do discurso midiático, alienante e excludente.

Antigas práticas desse velho capitalismo voltam hoje travestidas de “pós-pós-modernas” e tentam nos impor a informalidade no trabalho, o consumismo desenfreado e a lógica do individualismo, que levam bilhões à exclusão e à formação de multidões anônimas, à deriva, em verdadeiras “ratoeiras urbanas”, que concentram, agora, mais de sessenta por cento da população mundial ; no Brasil, quase oitenta por cento, aglomeradas em guetos “modernos”, favelizadas e reféns da banalidade da violência.” (2006.2.1)

Dessa maneira, recorda-se o “novo sindicalismo” que foi um avanço em relação à conquista de maior autonomia pelos professores e por suas entidades representativas. Porém, a citação expressa a visão de que novas dificuldades se colocam, hoje, para a organização coletiva dos professores. Afirma a importância da luta pela conquista de condições de trabalho que permitam aos professores e aos seus Sindicatos, trabalharem, efetivamente, em prol de uma pedagogia libertadora, conscientizadora, crítica da situação de alienação imposta pelo consumismo e por um individualismo sem limites e sem esperança.

O Sinpro, a partir do trecho acima citado, expressa o desejo de fazer da Escola do Professor um espaço de reflexão sobre a situação socioeconômica e política que permeiam as práticas docentes, exigindo respostas claras e seguras para questões complexas como a exclusão social, a miséria e a violência, entre outros problemas da vida contemporânea. E que a Escola pode se colocar como um instrumento de contra poder, aglutinador e produtor de solidariedades coletivas, esclarecedor e fornecedor de conhecimentos capazes de ampliar a capacidade reflexiva dos professores por meio dos cursos e atividades que oferece.

Para o Sinpro novas demandas podem desarticular a luta e organização da categoria e por isso uma maneira de se aproximar dos professores e criar novas possibilidades de mobilização é a criação de um espaço como a Escola do Professor e, por conseguinte a

participação dos educadores nesse espaço, definido como um lugar de trocas e socialização. Por fim o Sinpro acredita que:

“a luta por melhores condições de trabalho vai além da campanha salarial, e é uma luta permanente que passa, necessariamente, pela organização dos trabalhadores, por sua atualização, conscientização e engajamento em seu sindicato durante todo o ano, no dia-a-dia, desde as escolas da educação básica até as instituições de ensino superior, é que convocamos todos os professores e professoras a participarem dos cursos e atividades da Escola do Professor.”
(2008.1:1)

IV.2 As atividades: expansão e diversificação

Ao longo do crescimento e expansão da Escola do Professor no que se refere às ofertas de cursos, a maioria das revistas aponta o público alvo, local realizado e cursos mais oferecidos. Para entender esse processo, as análises serão realizadas em cada revista que tive acesso, a fim de observar os tipos de atividades¹⁸ oferecidas, tais como: curso, fórum, oficina, palestra, projeto, homenagens e seminário, sem contar com os passeios do Sind Tour. Adiante também estarei relacionando os objetivos da criação da Escola do professor com suas ofertas de atividade.

Quando verifico que a criação da Escola toma como objetivo interferir no interior da sala de aula, os cursos de 2000, segundo a revista do segundo semestre, remontam essa ideia, pois estão voltados à prática docente. A maioria das atividades interfere diretamente o ensino, como por exemplo: Ensino de Matemática para 1º e 2º Ciclos, Revisão e Atualização em Língua Portuguesa, entre outros.

Dessa maneira, se justifica na apresentação da revista 2000.1, a posição do Sinpro, que define a sua função afirmando que: *“o papel do sindicato está além das questões salariais, da luta corporativa.”*

No entanto, outros cursos remetem à Educação a respeito de seu funcionamento, sua base estrutural, suas leis e princípios, como o curso intitulado, *Da Sociologia à Política*; ou ainda debates mais amplos a respeito da orientação curricular adotada como diretriz política do MEC a partir dos anos

¹⁸ Foi observado que nas revistas, os cursos são tratados como atividades regulares, sistemáticas e contínuas, já o termo atividade normalmente é usado para indicar eventos de curta duração. No entanto entendemos que curso faz parte de atividades e que ao analisar estamos lidando com tipos de atividades, como por exemplo: oficinas, fóruns e cursos.

90, como: *A Educação Multi e Interdisciplinar e os Temas Transversais; Fórum de Análise das Avaliações no Ensino Médio*, ou ainda, *Currículos em Debates*.

Ou seja, a Escola do Professor, aponta também a necessidade de conhecer a Educação de maneira mais ampla, não se limitando ao INTRA escolar, mas analisando, também, os trâmites políticos e estruturais que fazem parte da Educação, essa concepção poderá ser observada nas demais revistas.

Já no que se refere à saúde, na edição em análise, a Escola não retratou diretamente a saúde do professor, mas falou de temas, como: Atenção-Memória-Aprendizagem: abordado, preferencialmente a saúde dos alunos e os problemas que repercutem no aprendizado, sob um olhar psicopedagógico. Também abordou a Orientação Sexual na Educação Básica. Promovendo:

“atualização do professorado em (...) minicursos, palestras, aulas abertas, jornadas sobre temas emergentes ao exercício da docência abordando questões da prática pedagógica em sala de aula; da postura psicomotora e afetiva do professor”.(2000.1:1)

No ano seguinte, na revista de 2001/1, ocorre considerável ampliação e diversificação na oferta de atividades, qualidade também notada pela Escola e descrita na revista. Foram inseridos cursos voltados para o lazer, mais sete em relação ao Ensino, além de olhar para a saúde do professor, já que para a instituição a boa forma docente, principalmente a psíquica, se torna peça fundamental para uma boa prática em sala de aula, duas atividades selecionadas são: a Biodança e Técnica Vocal.

Em 2001/1, os dois desafios centrais destacados pela Escola do Professor são: “*contribuir para um projeto de Educação*” e “*aprofundamento das reflexões e formulações sobre a construção de novos referenciais metodológicos*” e estes foram atendidos a partir das seguintes atividades: Política e Educação na América Latina. Uma pedagogia para a nossa América; Currículo, Identidade e Multiculturalismo; Alfabetização do olhar – a importância da linguagem fotográfica na Educação e Jogos e Desafios na Educação Matemática.

Desde a primeira revista, um dos objetivos é trabalhar a cultura e na publicação de 2002/1, o investimento nessa área se amplia, pois pela primeira

vez o Sinpro oferece roteiros culturais e cria o SINDTOUR. A oferta de tais atividades pode ser contestada. Será que elas apresentam um caráter despolitizado? Acredito que não, à medida em que o conceito de política pode ser mais amplo, resignificado, como defendido no início desta dissertação.

Cursos como: *Canto e O professor: Profissional da Voz* passaram a fazer parte da grade de cursos da Escola. Neste mesmo editorial houve outros avanços, cursos com um cunho mais histórico foram postos à disposição, tais como os cursos intitulados 1) *(Re) Conhecendo o Ambiente da Cidade do Rio de Janeiro* e 2) *Samba, agoniza, mas não morre: Uma história Política*.

Voltando-se para o lazer, além do SINDTOUR, a Escola ofereceu curso de *Vinho: Uma velha história de olhares, cheiros e sabores e Roteiros Culturais: Os jardins do Rio de Janeiro*. Essas propostas tomam como objetivo, “acolher o professor ampliando nosso alcance a outras questões que o estejam afetando, para contribuir para a melhoria da sua qualidade de vida.” (2002.1:1)

Em relação ao Sindtour podemos entender como possibilidades não só de lazer, mas como aula campal, pois por meio de visitas, passeios, caminhadas e viagens que, além de proporcionar diversão, tornam possível conhecer melhor os patrimônios históricos, artísticos e ambiental de nossa cidade e do Estado do Rio de Janeiro e seu entorno. Associa-se dessa maneira o lazer com o conhecimento e possibilitando conhecer a história da cidade. Essa linha de atividades e cursos nos sugere a expectativa do Sindicato, através da EP, ampliar o acesso à história, memória e às expressões da cultura da cidade e do estado do Rio de Janeiro. Esse tipo de conhecimento contém, ao meu ver, um potencial de conscientização política, levando a que os professores ampliem a sua percepção sobre o espaço em que atuam, percebendo-o em suas particularidades e habilitando-se a ver por trás dos prédios, monumentos e espaços construídos da cidade e do estado, a ação dos homens no tempo, a expressão de disputas e a construção de consensos que interferem na paisagem urbana. Podem, desse modo, se perceber como partícipes do próprio processo de urbanização e como crítico da distribuição desigual do espaço, com suas hierarquias e marcas sociais. E não há como negar que esse tipo de experiência, produz um conhecimento que, automaticamente, será transmitido para os alunos, interferindo na qualidade do ensino e no bem estar dos professores.

Ao promover a visita a Cuba, programada para julho do ano 2005, a Escola do Professor do Sinpro-Rio sinaliza a articulação entre viagem como lazer e formação política pela experiência de conhecer um país que, a despeito das dificuldades que enfrenta ainda hoje, conseguiu romper com a submissão ao jugo capitalista e construir uma sociedade que busca a igualdade e a autonomia, instaurando um modelo socialista, alternativo e pertinente às condições locais / nacionais. Inclusive, um modelo de organização social que atribui ênfase aos setores da educação e da saúde do povo. Visitar e conhecer esse modelo, com suas dificuldades e potencialidades, proporciona, sem dúvida, uma experiência plena de potencialidades de autoconhecimento, como profissionais e cidadãos, frente ao espelho de modelos diferenciados e alternativos aos modelos de organização social, política e profissional em vigor no nosso país.

É bom frisar que no ano de 2002 a Escola passou a oferecer atividades na subsede Campo Grande. Sinal de que a demanda foi aumentando e as propostas da Escola do Professor foram bem aceitas. Ainda no mesmo ano, sendo que no segundo semestre, os professores aposentados passaram a ser também citados na apresentação da revista, além de serem atendidos na subsede Campo Grande com os cursos de conversação de línguas, artesanato (Bombons de Natal) e informática.

Não dedico a buscar objeções a esse tipo de oferta, mas é provável que a oferta desse tipo de curso é criticada por se assemelhar a intenções assistencialistas, mais ligadas a questões de gênero e de socialização e desvinculadas de uma ação política explícita e orientada. Contudo, elas também demonstram a perspectiva de atrair os professores aposentados para a participação nas atividades do Sindicato, mesclando cursos mais voltados para a socialização com outros que associam o caráter social com ações de inclusão digital e de aprendizagem de línguas, por exemplo.

Ao analisar as revistas é nítida a melhora na composição e apresentação gráfica e, simultaneamente, na organização das mesmas. A partir de 2003 as publicações estão mais elaboradas, passaram a ter sumário separado por tipos de atividades (CURSOS NA SEDE – Programa de Extensão; Educação Inclusiva; Programa “Educação da Voz do professor”; Oficinas; Línguas; Cursos de Atualização; Cursos Básicos de Informática para

Professores; Cursos Avançados de Informática para Professores; Usando Criatividade Softwares Gráficos; projeto Conexão; Cursos da COPAP (Comissão da Professores Aposentados e Pensionistas); Artesanato; Informática para a Terceira Idade. ATIVIDADES NA SEDE – Vídeos Educativos; Seminários e Debates; Lançamento de livro. CURSOS NA SUBSEDE CAMPO GRANDE e Sindtour.)

As mudanças operadas nas publicações, são percebidas e ressaltadas pela própria Escola: *“A programação do primeiro semestre de 2003 que você tem nas mãos é a mais diversificada que organizamos até agora.”* Além disso, a Subsede Campo Grande se torna mais assistida, pois:

“Os cursos programados para a subsede Campo Grande vão atender, certamente, as demandas feitas pelos professores daquela região. São cursos da melhor qualidade. Três deles dirigem-se aos professores interessados na Educação Infantil e na Alfabetização; um centra o foco na compreensão do crescimento da Zona Oeste ampliando debate iniciado no ano anterior; dois abrangem um público mais geral, propondo um diálogo com Paulo Freire e um repensar do papel do professor.”(2003.1.2)

É também notória a mudança na forma como as apresentações foram escritas, parece que as metas, justificativas e objetivos a respeito da criação da Escola do Professor, cederam lugar para os cursos. Ou seja, o porquê de determinados cursos, suas propostas e parcerias tomaram mais importância na revista.

A Escola vai se legitimando e se apropria de seus objetivos ao ponto de não mais precisar defendê-los e justificar a sua criação, principalmente para àqueles que buscam entender o motivo pelo qual um espaço como esse surgiu e para quem e para quem se direciona.

Do primeiro para o segundo semestre as atividades praticamente duplicaram, os cursos de atualização de oito passaram para vinte e três, os de artesanato de quatro para oito, as atividades culturais e de lazer, passaram de seis para onze. Dessa maneira pode-se compreender que a ideia da Escola do Professor foi aceita e que as ofertas de cursos e atividades que são apresentadas com cautela nas revistas, sendo constantemente justificadas e valorizadas, como as culturais e de lazer, foram e ainda são procurados pelos

professores na ativa ou aposentados. Sem dúvida essa é uma resignificação do papel do sindicato.

A concepção do que seja essa função do Sindicato pode ser percebida nas seguintes palavras publicadas na Revista da Escola (2003/2), segundo a qual o sindicato dos professores deve atender a diferentes demandas, inclusive às atividades culturais e lazer, que estão fortemente presentes nas atividades da EP.

Quanto aos cursos do ano de 2004, estes se expandiram, inclusive para a subsele Barra da Tijuca. A Jornada de Atualização Pedagógica, implementada no final do ano de 2003, permaneceu, cujo atendimento abarcava as áreas de Paracambi, Itaguaí e Seropédica. A importância do crescimento da Escola do Professor foi comemorada:

“A Escola do Professor completou quatro anos em 2004. E a história da construção da Escola está refletida neste livrete. A diretriz daqueles que pensaram, inicialmente, a Escola permanece inalterada: criar um espaço de qualidade para atualização e formação de professores. Mas foi necessário muito trabalho para se chegar ao formato que temos hoje. Começamos com uma oferta de cursos bastante modesta e, passo a passo, fomos caminhando até chegar a oferecer uma programação rica e diversificada.” (2004.2:1)

Outro fator que merece atenção é a presença de um conceito que aparentemente é oposto ao de Igualdade, que é o de LIBERDADE. A oposição se justifica em razão do fato de que, na sociedade capitalista, a liberdade se encontra ligada ao direito subjetivo dos indivíduos e, ao contrário, a igualdade, supõe a realização do direito coletivo, igual para todos, levando a que seja necessário interpor limites aos direitos individuais em nome do direito à liberdade de todos. Já na apresentação da revista de 2000, a Escola traz essa concepção como parte integrante de seus objetivos:

“A essência da nossa profissão é a LIBERDADE. O Sinpro – Rio cria, através da Escola do Professor, mais um espaço livre para o debate das idéias, da liberdade de idéias, da prática de idéias, para que se possa produzir conhecimento.” (2000.1.1)

No entanto é na publicação do segundo semestre de 2004 que esse assunto é tratado com mais relevância:

Nesta página, nas programações anteriores, com os belos versos de Cora Coralina recordando Mestre Silvína, os versos de Drumond dedicados a Helena Antipoff e o texto de Pedro Nava contando como aprendeu a amar as palavras nas aulas de Português de Silvíno Ramos, quisemos homenagear todos os

professores que, no dia-a-dia da escola, fazem seu trabalho com dedicações profissionais e afeto.

Hoje, elegemos outro tema: liberdade, questão central na vida das pessoas e na vida das nações e, por isso mesmo, tema nosso, tema dos professores.

São de Cecília Meireles no Romanceiro da Inconfidência estes belos versos” (Revista 2004.2:1)

O conceito de Liberdade pode ser entendido à luz das ideias de Bobbio, cuja concepção se encontra sintetizada na citação abaixo:

“Fazer aquilo que devemos querer (Montesquieu). Por analogia, muitas vezes, afirma-se que uma pessoa é livre, não quando age livremente ou desenvolve suas capacidades, e sim quando realiza “o melhor” ou o “essencial” de si mesma. A Liberdade pode ser definida como a afirmação por um indivíduo ou por um grupo de sua natureza (Laski)” *apud* Bobbio, p.712, 1992)

A partir disso, considero que a Escola do Professor entende como Liberdade o direito de escolha dos cursos por parte dos professores, de acordo com a preferência, ou toma a Liberdade como importância no que tange a subjetividade, que embora seja individual é construída no coletivo, a partir das experiências, ou ainda a Liberdade de expressão e ideias em um espaço coletivo como a Escola. Dessa maneira, a LIBERDADE se atrela ao conceito de IGUALDADE, que para Bobbio (1992) são indissociáveis.

Ao analisar as revistas do ano de 2005 percebo que a escola voltou-se a comemoração dos cinco anos de sua existência, as revistas trazem os objetivos já alcançados e no segundo semestre os cursos mais oferecidos e sua expansão.

“A Escola do Professor consolida e concretiza vários objetivos da diretoria deste sindicato, constituindo-se em um grande espaço de realizações do Sinpro-Rio. A Escola do Professor veio para promover a formação de ideias plurais, o encontro com a diversidade, a cultura, o lazer, o conhecimento, a política, a aprendizagem permanente, a aprendizagem, o dialogo entre saberes diversos, as boas e promissoras parcerias, a inovação, a ousadia. Sua meta é contribuir para a formação continuada de professores, e por isso é também um centro de estudos e atualização em política e educação (Ceape). (2005.1:1)

No entanto, em 2006 a revista traz em sua apresentação algo muito interessante, além de descrever a ampliação da sua estrutura física, a Escola do Professor se definiu como um sindicato moderno e conseqüentemente

afirma ter deixado de lado a concepção de um sindicalismo mais tradicional, como definem alguns autores, como o “*velho sindicalismo*”:

“Enganam-se aqueles que, ainda hoje, veem dessa forma uma entidade sindical em pleno século XXI. Uma instituição sindical, nestes dias globalizados e de flexibilização dos direitos do trabalhador, não pode ainda utilizar somente os velhos instrumentos de pressão e organização da categoria, que remontam ao século XX, quiçá ao XXI. Temos de estar, hoje, nesta contemporaneidade, atentos à velocidade da informação, da virtualidade das relações e do devastador poder do discurso midiático, alienante e excludente.

Antigas práticas desse velho capitalismo voltam hoje travestidas de “pós-pós-modernas” e tentam nos impor a informalidade no trabalho, o consumismo desenfreado e a lógica do individualismo, que levam bilhões à exclusão e à formação de multidões anônimas, à deriva, em verdadeiras “ratoeiras urbanas”, que concentram, agora, mais de sessenta por cento da população mundial; no Brasil, quase oitenta por cento, aglomeradas em guetos “modernos”, favelizadas e reféns da banalidade da violência.

É nesse contexto que visualizamos um Sindicato moderno, uma nova forma de atuar, conscientizar, organizar e lutar, especificamente pela nossa categoria e, de modo geral, por toda classe trabalhadora. Neste sentido, a Escola do Professor é um dos vieses que esta nova diretoria do Sinpro-Rio utiliza como uma das atuais formas de inserção na luta dos professores por melhores condições de trabalho.” (2006.1:1)

Apesar de reivindicar uma identidade “moderna” para o sindicato, ou seja, “*uma nova forma de atuar*”, a citação expressa o caráter ambíguo da Escola do Professor. Pois, ao mesmo tempo em que busca instrumentalizar os professores para o enfrentamento das questões contemporâneas da sociedade capitalista e de suas práticas excludentes, a Escola não se furta em promover atividades de caráter próximo ao que se poderia chamar de “assistencialista”.

A preocupação de caráter assistencialista pode se mostrar presente nos cursos de artesanato, degustação de vinho, viagens, dentre outros. É notório que há nessas iniciativas, também uma intenção de ampliação das bases, pela frequência aos cursos e, por meio desses de participação no sindicato, conforme já observamos.

O fato do Sinpro ser um sindicato fundado nos anos de 1930 e de ser uma associação que congrega os professores da rede privada de ensino do estado do Rio de Janeiro imprime a esta organização um caráter muito específico.

Ao que parece, alguns cursos da Escola voltam-se para a constituição de sujeitos – professores cursistas – capazes de apresentar conhecimentos, dotes culturais, preferências e gostos que os distinguem da massa (Bourdieu, 2007), tornando-os profissionais atentos com as mudanças – materiais e simbólicas – de seu tempo.

Ainda na edição de 2006.2 observamos o foco na campanha da saúde do professor, especialmente no que se refere à voz. Esse tratamento vocal e as atividades de técnica vocal, segundo as revistas são fortemente procuradas, o que possibilitou melhoria ao decorrer dos anos na oferta de atividades de tal gênero.

Em 2006 a Escola do Professor estabeleceu parceria com a 2ª Enfermaria da Santa Casa de Misericórdia, a fim de oferecer consultas e exames a preços mais baratos aos professores. Com a forte demanda, o investimento nesse assunto aumentou consideravelmente, criando assim uma Campanha da Voz.

Ao olhar para a revista de 2007.1 percebe-se que a oferta de cursos aumenta ao decorrer dos anos, certamente os cursos que permaneceram na programação da Escola são aqueles que obtiveram maior aceitação por parte dos professores e com isso maior demanda, no entanto a Escola não se limitou aos mesmos cursos e na medida em que os anos passam, não só a Escola, mas as publicações e as ofertas de cursos aumentam e melhor se organizam.

Ao ter acesso ao editorial de 2007.2, chama atenção que pela primeira vez há presença das regras gerais para o funcionamento dos cursos. Tais regras são bem explicativas e estão divididas em regras gerais das inscrições e dos preços. Sem sombra de dúvida os associados ao sindicato ganham desconto, sendo esta, uma maneira de atrair professores, de modo que os não associados pagam o dobro do preço e os conveniados e maiores de 60 anos R\$ 1,00 a mais que os associados. Os professores sindicalizados também ganham outra vantagem, que é o de poder se inscrever com até 10 dias antes do início da atividade.

Tais vantagens, se pensadas dentro de umas das propostas da Escola, são coerentes com os objetivos da Escola, qual seja o de *buscar uma aproximação maior entre os professores e seu sindicato*. (Revista de 2007.2:1)

E ainda termina a apresentação com um convite, reafirmando seu objetivo: *Professor participe de seu sindicato; inscreva-se na Escola do Professor.*(Revista de 2007.2:1)

Vale destacar que tanto nas revistas de 2006 quanto nas de 2007, poetas e literatos de renome são citados, tais como: Adélia Prado (2006.1) e Mário Quintana, em comemoração do seu centenário (2006.2); Paulo Freire, completando 10 anos de sua morte (2007.1) e Anísio Teixeira (2007.2), dentre outros.

No primeiro semestre do ano de 2008, a Escola além de manter algumas atividades e criar outras novas, como veio fazendo nos anos anteriores, foca em alguns marcos políticos ocorridos no Brasil, como mostra a citação a seguir:

O ano de 2008 será o palco de importantes comemorações, algumas muito oportunas para o debate e a reflexão sobre o Brasil, sua sociedade e suas instituições políticas e seus fundamentos enquanto Estado e Nação. Entre tais datas destacamos três: os “20 anos da Constituição de 1988”, instauradora do período mais longo de nossa jovem democracia, os “120 anos da Abolição” e seu significado histórico e político, e os “200 anos da chegada de D. João ao Brasil”. (2008.1:1)

De forma especial a Constituição Federal ganha um destaque, pois no mesmo semestre, especificamente em maio, se realiza o seminário, *O Estado de Direito e os Trabalhadores no Brasil: 20 anos da Constituição de 1998*.

No segundo semestre de 2008, um parágrafo merece atenção, é ele:

“Assim foi feito nos últimos três anos, quando a programação de cada semestre da Escola do Professor foi previamente debatida e planejada em reuniões com a presença de diretores e da assessoria pedagógica da Escola, além de reuniões promovidas com a equipe de professores e colaboradores.” (2008.2:1)

Apesar de poder passar despercebido por muitos, tal trecho da apresentação da revista permite questionar se sempre foi dessa maneira. Ao analisar um espaço como a Escola do Professor, especialmente por meio das revistas, busco pistas que possibilite perceber à maneira pela qual as atividades são organizadas, como são recebidas e atendidas as demandas e qual o papel do professor em relação ao curso que irá frequentar. É provável que a última citação não responda a todas as dúvidas, mas possibilita afirmar

que pelo menos a diretoria da época atuava junto aos professores, que acabavam se tornando pontes entre alunos e direção, podendo dessa forma recolher algumas das demandas dos participantes da Escola.

Ainda tratando-se da maneira pela qual é organizada a programação das revistas, a publicação de 2009.1 traz a mesma citação:

“A programação de cada semestre da Escola do Professor é previamente debatida e planejada em reuniões com a presença de diretores e da assessoria pedagógica da Escola, além de reuniões promovidas com a equipe de professores e colaboradores. A aprovação dessa política e desse projeto esta materializada na aceitação e participação massiva de professores em suas atividades, envolvendo cursos, palestras, oficinas, passeios e seminários realizados. “(2009.1:1)

Ao que se refere às revistas de 2010, a apresentação não é diferente, reafirma a participação dos diretores, professores e assessoria pedagógica na construção da programação. Além de ressaltar o papel político-pedagógico do educador em comemoração aos 10 anos da Escola do Professor.

.IV.3 A resposta dos professores em relação à oferta dos cursos

No ano de 2012, em uma das visitas à Escola do Professor, nos foi cedido um material que possibilitou observar o movimento das matrículas, dimensionado a participação dos alunos e os cursos mais oferecidos. Tal material não estará em anexo, já que se trata de uma documentação interna, mesmo assim foi possível encontrar informações que muito contribuíram para uma análise pertinente a este estudo.

Esse material constitui-se em tabelas e gráficos referentes aos participantes, matrículas e inscrições. O trecho a seguir informa sobre o sentido das categorias: matrícula; classificação dos professores inscritos; inscrição. Estes dados são importantes para entendermos como foi sendo construído o controle do processo de expansão e diversificação dos cursos da EP. Desse modo:

“Participante, matrícula e inscrição”.

Apesar de algumas atividades da Escola não requererem inscrição prévia, as presenças são computadas mesmo sem registro/cadastramento.

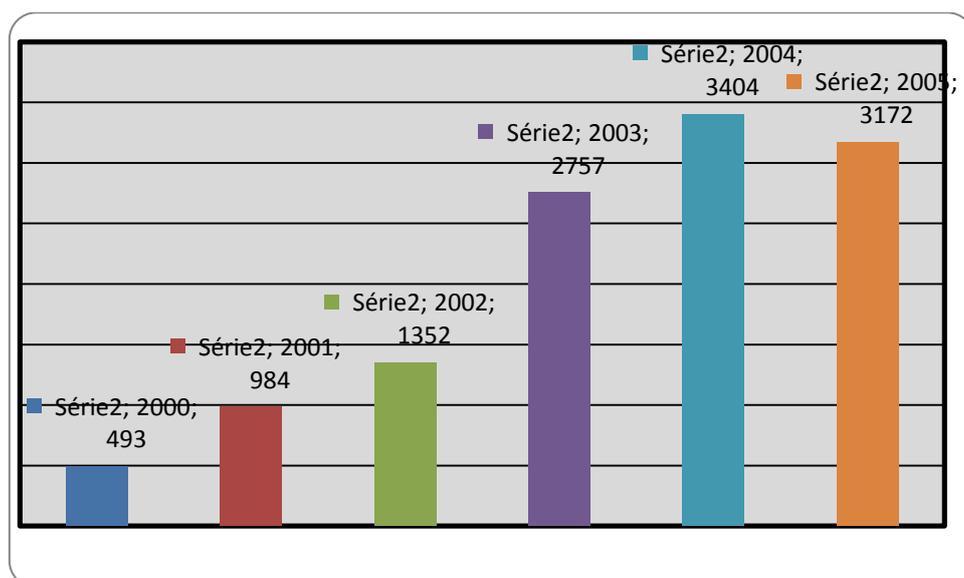
A matrícula /EP refere-se ao cadastro individual do participante em alguma atividade que exija inscrição prévia e pagamento. Aí o participante é classificado em “sindicalizado”, “não sindicalizado”, “conveniado” ou “estudante”.

A inscrição refere-se ao registro de um mesmo participante em uma ou mais atividades. Por exemplo: um participante com matrícula EP 100, aparecerá assim no curso de francês, numa visita ao teatro municipal, etc.

O participante sindicalizado fica, portanto, com sua matrícula no sindicato e uma matrícula específica na Escola. O participante não sindicalizado ganha um número de matrícula somente na Escola.”

Nessa citação a diretoria explica a forma pelo qual a participação dos alunos é calculada e organizada no gráfico a seguir:

Escola do Professor Quadro Geral do Número de Participantes – 200-2005



Fonte: Documento fornecido pela Secretaria da EP – Sinpro-Rio, em 2012.

De acordo com esse gráfico, cedido pela Escola, é perceptível que apesar da possibilidade de termos um participante em mais de um curso, o número de alunos aumentou em quase seis vezes. Isso demonstra a aceitação dos professores participantes à Escola e conseqüentemente, a ampliação da oferta de atividades, visando atender a esta demanda.

Se observarmos no início do ano de 2000, 493 professores participaram de atividades oferecidas pela Escola. Para um espaço recém-inaugurado, essa quantidade configura uma boa divulgação e participação de possíveis sindicalizados, pensando em uma primeira divulgação dentro do próprio Sinpro, pois a criação da Escola do Professor se torna um pontapé para uma função resignificada de sindicato.

Ao decorrer dos anos muito se expandiu, somente de 2000 para 2001, 591 professores participam das atividades, provavelmente aumentaram também os demais participantes classificados em “sindicalizado”, “não sindicalizado”, “conveniado” ou “estudante”. Apesar de não obter mais informações no gráfico acima, o levantamento geral de participantes por classificação, pode ser desmembrado em pesquisas futuras, a fim de observarmos o perfil do professorado que frequenta a Escola.

No entanto, obtendo uma visão mais ampla, a Escola ampliou a oferta, passando de 493 matrículas registradas em 2000 para 3172 alunos atendidos em 2005. Mesmo tendo professores em mais de uma atividade, a partir dos dados, podemos observar que há uma boa aceitação por parte dos alunos, o que nos dá um somatório de 12.162 participantes ao final do quinto ano de sua existência.

No último ano citado, por meio de análise de uma tabela cedida pelo sindicato, a Escola organiza o número de participantes de acordo com a classificação feita por ela (sindicalizados, não sindicalizados, conveniados, estudantes, dependentes, sem dados de sindicalização). Não diferente do que imaginávamos, o número de sindicalizados é superior aos demais tipos de alunos. São 962 sindicalizados, 561 não sindicalizados, 109 conveniados, 4 estudantes, 3 dependentes e 161 sem dados de sindicalização. Contudo, o número de 161 participantes sem dados de sindicalização é alto para um espaço circunscrito em um sindicato.

Se tratando dos cursos, a mesma tabela do ano de 2005 aponta que a Escola ofereceu 111 atividades, sendo que 13 foram cancelados. Tais cursos em sua maioria são voltados para informática, mas de forma muito específica. No entanto, o mesmo tema é uma das atividades mais procuradas, por exemplo: o curso *Aprendizagem colaborativa na Internet-WebQuest*, foi cancelado, mas o curso *Windows e word básico, Internet básico*, teve turma com mais de 10 alunos.

Ainda sobre a mesma tabela, um dado muito interessante foi a alta participação nas atividades do SInd Tour, sendo estas muito justificadas nas apresentações das revistas e um dos colaboradores na reconfiguração na forma de atuar do Sinpro. A viagem a Cuba teve 40 participantes, em Viagens culturais nacionais – Itatiaia, 10, visita ao Teatro Municipal, 15 e ao passeio à Paraty, 21 professores. Essas atividades foram uma das mais procuradas no ano de 2005 na Escola. Sem sombra de dúvida, isso demonstra uma ampla aceitação por parte dos educadores e demais participantes da Escola do Professor.

Vale ressaltar que apesar da viagem a Cuba ter sido uma das atividades mais procuradas, os educadores se preocupam visivelmente com um tema que faz parte do grande debate para melhoria da Educação no Brasil que é a alfabetização. O curso, *Alfabetização em foco*, foi o mais procurado, teve quatro turmas com mais de 35 alunos, isso mostra que os professores estão preocupados com o cotidiano em sala de aula, de forma a entender seus embates e melhorar sua prática docente.

Tratando-se desta mesma atividade anteriormente citada, no ano de 2006, de acordo com o material cedido, ela não é oferecida, apesar da grande procura. No entanto, destacamos os cursos de línguas, principalmente o de Francês com 112 alunos, seguido dos cursos de Inglês e Alemão, com 49 e 46 alunos respectivamente. Mas foi a palestra: *Examinar não é avaliar* que se torna a atividade mais procurada com 229 participantes. A qualificação docente novamente aparece em primeiro plano e mais um tema muito discutido na Educação entra em cena, que é a avaliação.

Já no ano de 2007, segundo a tabela que foi apresentada, muitas atividades foram canceladas, mas os cursos anteriormente oferecidos

continuaram em destaque, Alfabetização em foco e os de língua, mas com destaque em Seminário Educação Infantil, com 312 alunos.

Tanto em 2007, quanto em 2008 e 2009, os cursos de atualização foram os mais procurados, seguido dos cursos de língua.

Apesar de não obter um material que proporcione analisar com mais precisão, se torna válido observar os cursos mais procurados, a quantidade de inscritos e números de cursos oferecidos em determinados anos, a fim de perceber quais são os interesses e gostos dos professores participantes. Essa breve análise nos abre possibilidades para futuras pesquisas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa em Educação é um tanto desafiadora, mas me propus debruçar no presente estudo, que sem sombra de dúvida foi bastante gratificante. Para que esta pesquisa amadurecesse a história foi e ainda é essencial, ela contribuiu de forma decisiva para a consolidação do meu estudo. Acredito, no entanto, que tal fato se dê não somente neste trabalho, mas em toda a pesquisa educacional, pois dessa maneira podemos recuperar as particularidades, desafios a vencer. Conforme observou (Pollak,198:7), a referência ao passado serve para manter a coesão dos grupos e das instituições que compõem uma sociedade, nos auxiliando a reforçar sentimentos de pertencimento e fronteiras sociais, bem como a definir o nosso lugar na sociedade, dando visibilidade às nossas afinidades e complementaridades, mas revelando, também, as nossas *oposições irreduzíveis*.

Dessa maneira a observação e por consequência o entendimento da criação da Escola do Professor do Sinpro-Rio, se deu especialmente pela história. Optei por primeiro recuperar o histórico da instituição em foco, cuja função é redefinida, já que o sindicato acredita que sua função está para além das questões salariais e lutas corporativistas e permeia pelo campo da produção intelectual.

A recuperação da história da instituição se deu prioritariamente por meio de pesquisa documental, pois esta foi a maneira que nos permitiu organizar a escrita e melhor definir as concepções que permeiam tal estudo. A partir disso, foi de grande valia utilizar as fontes documentais impressas e orais ao mesmo tempo, apesar desta última não ter sido explorada mais pontualmente. As revistas cedidas pela Escola do Professor, assim como os documentos internos para a avaliação da mesma, como tabelas e gráficos, foram articuladas com a entrevista da Professora Leda Fraguido e tais fontes forneceram às bases que nos permitiram constituir o presente estudo.

Nesta pesquisa, antes mesmo de analisar tais fontes, precisei definir certas concepções, pelas quais elenquei como indispensáveis no estudo. Iniciei pela política. No final do capítulo I, já demonstro qual conceito me apropriou e

entendo ser o mais adequado para o trabalho. Por mais que seja uma construção abstrata, a política estará sempre presente no cotidiano, pois esta se faz e refaz nas relações sociais, no cotidiano, nas permanências e mudanças, nas contrariedades e convergências, ou seja, em tudo o que fazemos por mais que não tenhamos consciência disso.

E se tratando de uma pesquisa educacional, não poderia ser diferente, a educação é eminentemente política e, por conseguinte, o educador é um sujeito político, cujo compromisso é com o aluno, com a escola, consigo mesmo, enquanto profissional, em outras palavras, compromissado com a educação, um sujeito que se posiciona e sabe que não é possível ser neutro numa sociedade política, que se preocupa ao mesmo tempo com sua formação técnica, sua prática e sua conscientização/participação política.

Por isso um sujeito consciente e participativo sabe das responsabilidades e direitos que tem e percebe a importância da dimensão coletiva da sua profissão. Dimensão que pode ser percebida, por exemplo, nas associações. Apesar de apontarem um desgaste no agir coletivo, Vianna (1999) nos encoraja com a ideia de que há uma ressignificação dessa ação coletiva, que vai de acordo com as demandas da sociedade, do educador, do aluno, da educação. O engajamento passou a ser, digamos que gerido pelas necessidades dos sujeitos e não pelas redes ideológicas.

Essa *mudança*, assim denominado por Claudia Vianna, aponta um novo sindicalismo, onde questões sociais, econômicas e políticas remontam a função das associações, principalmente os sindicatos, já que são ressaltados nesta pesquisa. Com isso, os movimentos sociais passam a assumir mais características, dentre elas destacamos o caráter educativo, pois estamos tratando de profissionais cujo compromisso é diretamente com a educação.

Quando digo que a ação coletiva ultrapassa os limites do sindicato, também penso que o caráter educativo ultrapassa os limites da escola. E por isso uma das dimensões que atribuo aos movimentos sociais e especialmente aos sindicatos é a educativa, que pode ser entendida de diversas maneiras, dentre quais destacarei duas.

A primeira é a ideia de que o sindicato é um espaço de socialização e por isso torna-se também um lugar de circulação de conhecimentos e trocas de experiências, a aprendizagem se dá por meio das relações estabelecidas. Já a segunda é o fato de que o sindicato ressignifica seu papel e passa a colaborar na formação continuada docente. Ambas as ideias preenchem os espaços coletivos, no caso da minha pesquisa, os sindicatos, de caráter educativo. Estes tornam-se espaços que permitem socialização política, trocas de experiências, valores e saberes.

As percepções acima citadas foram fundamentais nas minhas análises às revistas da Escola do Professor. Primeiramente ao que se refere à função, melhor dizendo, a criação desse espaço. Percebi que o Sinpro apresenta uma concepção bastante particular do que seja seu papel. Para o sindicato em questão, sua função não se limita a questões salariais, e a justificativa se dá na criação da Escola e no próprio nome da mesma – Centro de Estudo e Atualização em Política e Educação.

Ao pensar nesse lugar em que os professores têm a oportunidade de socializar experiências, práticas, sucessos e impasses, o sindicato coloca no centro do projeto o *sujeito multidimensional* que é o educador. Tendo ou não como intenção atrair professores com o objetivo de se sindicalizarem, o Sinpro assume um papel que a escola não dá conta sozinha, e Nóvoa (2002) aponta isso, ao afirmar que:

“A organização das escolas parece desencorajar um conhecimento profissional partilhado dos professores, dificultando o investimento das experiências significativas nos percursos de formação e a sua formulação teórica. E, no entanto, este é o único processo que pode conduzir a uma produção pelos próprios professores de saberes reflexivos e pertinentes.” (Nóvoa, p. 39, 2002)

Em vista do caráter solitário do professor, identificado por Nóvoa, acredito que espaços de formação coletiva são extremamente importantes e os sindicatos podem assumir esse papel no processo de formação contínua docente, sem desvincular-se dos projetos da escola e nem tampouco se afastar dos objetivos políticos que justificam a ação dos sindicatos.

Essa ideia reafirma que a conscientização e o compromisso político estão associados à questão da atualização profissional, já que a investimento pessoal assume um papel importantíssimo na construção da identidade profissional e pessoal. A Escola, dessa maneira, reinventa suas funções de acordo com as demandas da Educação e percebe que o desenvolvimento intelectual e profissional estão intrinsecamente ligados à luta sindical.

Por meio disso, o Sinpro quer firmar-se como um espaço de formação permanente para os professores, ou, de acordo com as análises das revistas, um lugar de formação continuada ou atualização, ambas tidas como sinônimos. Vale ressaltar que um dos objetivos deste trabalho não é averiguar se de fato essas duas “nomenclaturas” são sinônimos, mas que o Sinpro por meio da Escola do Professor pensa ser também sua função colaborar na formação docente.

Espaços coletivos, como a Escola do Professor, hoje são necessários, pois colaboram no processo interativo, dinâmico e participativo da formação, o que torna o sujeito em estado de formador e em formação. Oferecer situações para os professores refletirem e partilharem suas experiências reconstrói a sua prática e direciona o educador ao novo caminho que ele mesmo opta como sendo o melhor para trilhar de acordo com a realidade escolar na qual atua.

A ideia do Sinpro de criar a Escola do Professor reaproxima o sindicato da categoria, mas sobretudo reaproxima o docente da sua formação, colocando-o no rumo que ele pretende tomar, direcionando por si mesmo sua atuação, liberando-o da posição de ser direcionado por alguém ou por algo. Desse modo, acreditamos que as estratégias de formação continuada desenvolvidas por meio da EP possibilita aos professores recriarem suas ações de acordo com suas reais necessidades, mesmo que eles continuem obrigados a obedecer as diretrizes ditadas pelos órgãos oficiais de educação.

No entanto, por mais que eu tenha chegado a algumas conclusões, uma pesquisa, pode ser do mais célebre autor, sempre será inacabada, pois as lacunas serão inevitáveis. Dessa maneira, este estudo abre um leque para outras possíveis pesquisas, com algumas possibilidades que passo a apontar em seguida.

Tendo em vista as atividades oferecidas e o público atendido pela EP, podemos aprofundar a pesquisa em torno das motivações que levam os professores a buscarem tal espaço. Com base na pesquisa desenvolvida por Vianna (1999) citada nesta dissertação, podemos inquirir se eles procuram a EP somente para a atualização profissional, sem querer sindicalizar-se, por acreditarem que seu comprometimento maior é em sala de aula, num trabalho mais individual, ou ainda se a motivação advém de uma militância. Dente esses últimos, se encontram os que são associados, mas não participam das atividades da Escola, dente outras possibilidades. Estaríamos, assim, buscando a relação desses professores e de suas motivações com a concepção ressignificada de sindicato por meio da participação ou (de sua negação) na Escola.

Podemos investigar, ainda, se os professores aposentados são os que mais participam das atividades voltadas para o lazer, pelo motivo de não estarem em exercício e, assim, provavelmente querem desfrutar de momentos mais prazerosos, uma vez que a docência requer muito trabalho e esforço de nós educadores.

Outras possíveis pesquisas também podem voltar-se ao aumento ou não sindicalizados, cursos mais procurados, número de matrículas, perfil dos professores de acordo com as atividades, concepções expressas pelo sindicato em relação à formação continuada de professores, entre outras questões.

Embora possa – e acreditamos que deva ter - diversos desdobramentos, essa pesquisa foi gratificante e colaborou no entendimento de concepções a respeito do conceito de política, movimentos sociais, ação coletiva e principalmente a importância de espaços coletivos, como os sindicatos em geral e como a Escola do Professor, em particular.

Por fim, vale destacar que a Escola do Professor constitui um instrumento para a formação docente, alicerçada na participação docente, exercendo o papel de formação e a função de socialização profissional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBERTI, Verena. Ouvir e Contar. RJ, FGV. 2005.
- ANTUNES, Ricardo C. *O que é sindicalismo*. Coleção Primeiros Passos. São Paulo – Editora Brasiliense S. A. 9ª edição, 1980.
- ARISTÓTELES. *A Política*. Tradução: Chaves, Nestor Silveira. Rio de Janeiro – Editora Ediouro, 1990.
- BOBBIO, Norberto. *Dicionário de Política*. Tradução: Ferreira, João e Varriale, Carmen C. Brasília – Universidade. 1986.
- BOBBIO, Norberto. *Dicionário de Política*. Tradução: Ferreira, João e Varriale, Carmen C. Brasília – Universidade. 1992.
- BOURDIEU, Pierre. Razões Práticas sobre a Teoria da Ação. Trad: Mariza Corrêa. Papirus Editora. 1989
- BOURDIEU, Pierre. A distinção.: Crítica Social do Julgamento. Porto Alegre. Editora Zouk, 2007.
- CHARLOT, Bernard. *A Pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber*. Revista Brasileira de Educação, v.11,n31. jan/abr. SP.2006.
- COELHO, Ricardo B. Marques. O Sindicato dos Professores e os estabelecimentos de ensino no Rio de Janeiro (1931-1950). Dissertação de mestrado, Niterói, UFRF, 1988.
- CORTELLA, Mario Sergio. *A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos*. São Paulo - Editora Cortez: Instituto Paulo Freire – 10ª edição, 2006.
- EZPELETA, Justa e ROCKWELL, Elsie. Pesquisa Participante. São Paulo: Cortez, 1986.
- FARIA, Roberto. Análise das relações e representações escola-sociedade civil na região serrana do estado do Rio de Janeiro. Dissertação de mestrado, IESAE/FGV, 1992.
- FERREIRA, Aurélio. *O dicionário da Língua portuguesa – Século XXI*. Rio de Janeiro - Editora Nova fronteira S.A. 2009.
- FERREIRA, Márcia Ondina Vieira. Notas sobre as relações entre identidade e sindicalismo docentes. In: VI Seminário da Redestrado, UERJ, 2006.

- FRANCO, Maria Aparecida. O papel do professor e sua construção no cotidiano escolar. Universidade Santa Úrsula. (Mimeo). Rio de Janeiro, 1984.
- FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro – Editora Paz e Terra, 1983.
- _____. *Pedagogia da Autonomia - Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, Editora Paz e Terra – 24ª edição, 1996.
- _____. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro – Editora Paz e Terra – 17ª edição, 1987.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro, Editora Graal, 1979.
- GADOTTI, Moacir. *Concepção dialética da educação: um estudo introdutório*. São Paulo – Editora Cortez – 15ª edição, 2006.
- GOHN, Maria da Glória Marcondes. *Movimentos Sociais e educação*. Coleção Questões da Nossa Época, v.5. 7 ed, São Paulo: Cortez, 2009.
- JAEN, Marta Jimenez. *Os docentes e a racionalização do trabalho em educação*. in "Teoria e Educação", Porto Alegre, 1991.
- JOHNSON, Allan G. *Dicionário de Sociologia – Guia prático da linguagem sociológica*. Rio de Janeiro – Editora Jorge Zahar editor, 1997.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos, para quê?*. São Paulo - Editora Cortez – 9ª edição, 2007.
- MAAR, Wolfgang Leo. *O que é Política*. Coleção Primeiros Passos. São Paulo – Editora Brasiliense, 1982.
- MELLO, Guimar Namó de. *Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político*. São Paulo – Editora Cortez, 1982.
- NAJAR, Jorge Najjar. O Sindicato estadual dos Profissionais da Educação. In: Giovanni Semeraro (org). *Filosofia e Política na Formação da Educação*. 1ª. Edição. Aparecida. São Paulo., Ideias e Letras, 2004. V. p.153 – 182.
- NEVES, Lucia Wanderley. *Conceitos Gramscianos*. Trabalho realizado por mestrandos da UFF pela disciplina: O pensamento político e filosófico de Antonio Gramsci, 2004.

- NOSELLA, Paollo. *Compromisso político e competência técnica: 20 anos depois*. São Paulo – Revista Educação e Sociedade, vol.26, p. 223 – 238, Jan./Abr. 2005.
- NÓVOA, Antonio. *Formação de Professores e Trabalho Pedagógico*. Lisboa, Educa, 2002.
- NUNES, Clarice. *Memória e história da educação: entre práticas e representações*. Educação em Foco/ Juiz de Fora. V7, n.2, p. 9-25. ste/fev 2002/2003
- PERUSO, Marco Antônio. *Em busca do novo: intelectuais brasileiros e movimentos populares nos anos 1970-1980*. São Paulo: Ana Blume. 2009.
- PRADO, Guilherme do Val Toledo e SOLIGO, Rosaura. *Porque escrever é fazer história*. São Paulo: Átomo, 2007.
- POLLAK, Michael. *Memória, Esquecimento e Silêncio*. Estudos Históricos, RJ, v. 2, n. 3. 1989.
- REMOND, René. *Por uma história da política*. Ed. UFRJ/FGV, Rio de Janeiro, 1996.
- RIBEIRO, Ednaldo Aparecido. *Os professores e a democracia: A cultura política de agentes de socialização*. Acta. Sci. Human Soc. Sci. Maringá. V27, n.1, p. 87-99, 2005.
- SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. *Pesquisa Documental: pistas teóricas e metodológicas*. Revista Brasileira de História & Ciências Sociais. Ano I - Número I - Julho de 2009.
- SOBREIRA, Henrique Garcia. *Educação e hegemonia: o movimento dos professores de 1º e 2º graus. Estado do Rio de Janeiro de 1977 a 1985*. Dissertação de mestrado, Faculdade de Educação – Centro de Filosofia e Ciências Humanas – UFRJ 1989.
- VIANNA, Claudia. *Os nós dos “nós”: crise e perspectiva da ação coletiva docente em São Paulo*. São Paulo: Xamã, 1999.
- VICENTINI, Paula Perin e LUGLI, Rosário Genta. *História da Profissão Docente no Brasil: representações em disputa*. São Paulo: Cortez, 2009.
- Entrevista concedida pela Professora Leda Fraguito, em 11 de agosto de 2010, na sede da Escola do Professor do Sinpro/RJ.

- REVISTA/ Guia de Programação da Escola do Professor, Sinpro/RJ.2º semestre,2000.
- _____ Guia de Programação da Escola do Professor, Sinpro/RJ.1º semestre,2001.
- _____ Guia de Programação da Escola do Professor, Sinpro/RJ.1º semestre,2002.
- _____ Guia de Programação da Escola do Professor, Sinpro/RJ.2º semestre,2002.
- _____ Guia de Programação da Escola do Professor, Sinpro/RJ.1º semestre,2003.
- _____ Guia de Programação da Escola do Professor, Sinpro/RJ.2º semestre,2003.
- _____ Guia de Programação da Escola do Professor, Sinpro/RJ.1º semestre,2004.
- _____ Guia de Programação da Escola do Professor, Sinpro/RJ.2º semestre,2004.
- _____ Guia de Programação da Escola do Professor, Sinpro/RJ.1º semestre,2005.
- _____ Guia de Programação da Escola do Professor, Sinpro/RJ.2º semestre,2005.
- _____ Guia de Programação da Escola do Professor, Sinpro/RJ.1º semestre,2006.
- _____ Guia de Programação da Escola do Professor, Sinpro/RJ.2º semestre,2006.
- _____ Guia de Programação da Escola do Professor, Sinpro/RJ.1º semestre,2007.

- _____ Guia de Programação da Escola do Professor, Sinpro/RJ.2º semestre,2007.
- _____ Guia de Programação da Escola do Professor, Sinpro/RJ.1º semestre,2008.
- _____ Guia de Programação da Escola do Professor, Sinpro/RJ.2º semestre,2008.
- _____ Guia de Programação da Escola do Professor, Sinpro/RJ.1º semestre,2009.
- _____ Guia de Programação da Escola do Professor, Sinpro/RJ.2º semestre,2009.
- _____ Guia de Programação da Escola do Professor, Sinpro/RJ.1º semestre,2010.
- _____ Guia de Programação da Escola do Professor, Sinpro/RJ.2º semestre,2010.