

O PROFESSOR DA ESCOLA PÚBLICA
DO RIO DE JANEIRO:
DE QUE CONFORMISMOS E CONFORMISTA ?

Vera Maria de Almeida Corrêa /

F. 20
200
1981

O PROFESSOR DA ESCOLA PÚBLICA DO RIO DE JANEIRO:
DE QUE CONFORMISMOS É CONFORMISTA ?

VERA MARIA DE ALMEIDA CORREA

DISSERTAÇÃO SUBMETIDA COMO REQUISITO PARCIAL
PARA A OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE EM EDUCAÇÃO

Orientador: GAUDENCIO FRIGOTTO

120

RIO DE JANEIRO
FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS
INSTITUTO DE ESTUDOS AVANÇADOS EM EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO

1991

"Pela própria concepção de mundo, pertencemos sempre a um determinado grupo, precisamente o de todos os elementos sociais que partilham de um mesmo modo de pensar e de agir. Somos conformistas de algum conformismo, somos sempre homens-massa ou homens-coletivos. O problema é o seguinte: qual é o tipo histórico do conformismo e do homem-massa do qual fazemos parte?"

(Gramsci, 1986, p.12)

A Floriano, Flávia e Daniel, de
quem e por quem tenho muito amor.

AGRADECIMENTOS

A Gaudêncio, orientador e amigo, que me estimulou a retomar o trabalho, quando me parecia impossível fazê-lo.

A Dumerval Trigueiro Mendes, pela orientação inicial bruscamente interrompida com o seu falecimento.

A Nilda, pelas suas valiosas críticas e sugestões, ao lado do incentivo e apoio sempre presentes.

A Ricardo, pelo exercício da terapia que me ajudou a prosseguir com o trabalho.

Aos professores do IESAE que contribuíram para nossas reflexões.

A Ricardo, Godofredo, Italo, Hildêzia, Lia e Florinda pelos agradáveis momentos em que transcorreram as entrevistas gentilmente concedidas e publicadas no presente trabalho.

A Sandra e Maria José, pelas contribuições no uso correto do português e do inglês.

A CAPES e à FAPERJ, pela ajuda concedida.

A Celina, que não vivenciou este momento, pelo seu exemplo de vida na superação de limites, uma saudade que eu gosto de ter.

A Maria Inês e Laucidio, irmãos que a vida me deu, com quem tenho dividido as alegrias e tristezas da caminhada.

A Lúcia, pelo amor com que sempre cuidou de todos nós, tornando possível dedicar-me a este trabalho.

A meus pais que, mesmo sem ter estudado tanto, estimularam todos os seus filhos a fazê-lo.

RESUMO

O presente trabalho trata do processo de formação política do professor da escola pública do Rio de Janeiro na sua prática político-sindical, a partir de 1979. Representa uma tentativa de apreender o processo de emergência do professor, enquanto cidadão que se organiza na sociedade civil, em contraposição ao trabalho de conformação que a ideologia dominante busca, historicamente, solidificar.

Partindo-se de categorias gramscianas, busca-se o entendimento do processo de constituição da consciência crítica. A seguir, numa retrospectiva do processo de construção histórico-social brasileiro desde 1930, procura-se estabelecer a relação entre a conjuntura econômica, política e social das últimas décadas e a constituição da categoria do professor, enquanto trabalhador assalariado. Posteriormente, após a reconstrução crítica da história do Centro Estadual dos Professores do Rio de Janeiro - CEP/RJ, analisa-se o processo de formação política das lideranças, destacando-se a avaliação que elas fazem sobre os rumos desse movimento sindical, bem como as suas representações sobre os "conformismos" de que são conformistas os professores da escola pública do Rio de Janeiro.

Conclui-se apontando para algumas das sobredeterminações que interagem no processo de superação da consciência ingênua e a emergência da consciência crítica, no horizonte da consciência de classe, destacando-se a importância das relações sociais enquanto relações pedagógicas.

ABSTRACT

The present work deals with the process at political formation of public school teacher in Rio de Janeiro through his/her union practice, from 1979 on. It represents an attempt to understand the teacher's process of emergence as a citizen who looks for organization in civil society, counteracting the work on this teacher's formation the dominant ideology has tried to solidify throughout history.

Starting from the Gramscian categories, we tried to understand the teacher's process of building a critical consciousness. Next, we tried to establish the relation between the economical-political-social situation of the last decades and the shaping of the teacher's category as a worker, through a retrospective of the Brazilian socio-historical process, from 1930 on. Later, after the critical review of the history of the State Teacher's Center of Rio de Janeiro (Centro Estadual dos Professores do Rio de Janeiro - CEP/RJ), we analysed the political formation process of the interviewed leadership emphasizing their assessment of the routes of this union movement and its representation on the "conformities" the public school teachers of Rio de Janeiro conform with.

The conclusion points at some of the determinations which interact in the process of overcoming the naive consciousness and emerging of a critical consciousness, in the perspective of class consciousness, emphasizing the importance of social relations viewed as pedagogical ones.

SUMARIO

| | Pág. |
|--|------|
| PREFACIO | 1 |
| 1- O PROFESSOR DA ESCOLA PUBLICA DO RIO DE JANEIRO - DELINEAMENTO DE CATEGORIAS DE ANALISE | |
| 1.1- O processo de superação da consciência ingênua e a emergência da consciência política | 13 |
| 1.2- A relação entre educação e política | 38 |
| 2- O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO HISTÓRICO-SOCIAL BRASILEIRO ONDE O PROFESSOR SE PRODUZ | |
| 2.1- As condições históricas supraestruturais das teorias educacionais dominantes - implicações nas concepções de educação do professor | 54 |
| 2.2- O tecido da estrutura e da conjuntura da sociedade brasileira onde o professor se produz | 57 |
| 2.3- Notas | 110 |
| 3- DE QUE CONFORMISMOS SÃO CONFORMISTAS OS PROFESSORES DA ESCOLA PUBLICA DO RIO DE JANEIRO ? | |
| 3.1- As lutas ideológicas na área educacional | 119 |
| 3.2- O Centro Estadual de Professores do Rio de Janeiro: uma expressão específica dos movimentos sociais na área da educação | 123 |
| 3.3- O processo de formação política das lideranças do movimento sindical dos professores | 145 |
| 3.4- Os rumos do movimento sindical dos professores da escola pública do Rio de Janeiro, depois de 1979 - uma leitura de suas lideranças | 172 |
| 3.5- Os "conformismos" de que são conformistas os professores da escola pública do Rio de Janeiro - uma leitura de suas lideranças | 183 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 197 |
| ANEXOS | 214 |
| BIBLIOGRAFIA | 304 |

PREFACIO

O professor é mais um dos anônimos construtores da história do nosso país, de importância reconhecida apenas a nível de discurso nas campanhas eleitorais mas desvalorizado, desrespeitado e esquecido pela maioria dos governantes quando assumem o poder.

Reverter esse quadro pressupõe, antes de mais nada, um profissional consciente, crítico e participante, que tenha se soltado das amarras do senso comum e se aliado às lutas populares para a consolidação dos espaços democráticos necessários à construção coletiva de uma sociedade verdadeiramente democrática. Nela, há que haver espaços para a explicitação das singularidades e para os homens iniciarem o seu lento e profícuo aprendizado de conviver democraticamente com o amplo espectro das diversidades dos seus contrários ou divergentes. Essa prática se constrói num ambiente onde haja o debate, a crítica e a controvérsia, pois a existência do conflito passa a ser vista como uma indicação de que não há dominação.

Nesse contexto é que se coloca a importância da mudança das mentalidades e do "panorama ideológico" de uma nação. Uma tarefa para várias gerações, onde a nossa tem um papel específico a desempenhar dentro dos limites de seu contexto histórico-social. Porém, a participação efetiva nesse processo requer indivíduos com vontade política e consciência crítica.

O processo de superação da consciência ingênua e a emergência da consciência crítica, política se coloca, então, como uma questão fundamental. Foi nessa perspectiva que empreendemos o presente trabalho.

Na realidade, o objeto central desta pesquisa deriva de nossa leitura de Antonio Gramsci, especialmente de sua concepção do homem enquanto "bloco histórico". O homem, na dimensão gramsciana, é um conceito no qual entram três elementos cuja unidade dialética se assenta nas relações sociais por ele construídas na produção material de sua existência: o indivíduo, os outros homens e a natureza.

Nessa visão de homem como um "devir" se situa a grande possibilidade de construção de uma sociedade mais justa e humana, verdadeiramente democrática. A constituição do cidadão mais consciente, crítico e participante nos vários planos do seu cotidiano histórico resulta do processo contínuo de superação da consciência ingênua e a emergência da consciência política. Esse caminho possibilitará a sua inserção política na sociedade que deseja modificar.

As diferenças fundamentais entre o "homem-massa" e o homem participante, consciente e crítico, repousam no grau de auto-conhecimento, de consciência crítica e de coerência entre teoria e ação. Assim, a alienação está em oposição à visão da totalidade, uma vez que só o homem consciente e crítico terá, potencialmente, condições de intervenção consequente no real. Da mesma forma, a visão dialética do homem e da sua realidade histórico-social nos leva a

considerar os dois elementos da contradição: o indivíduo e a sociedade.

Uma das dimensões possíveis de análise, no que se refere à forma de o homem produzir a sua consciência, é a compreensão das forças reais que atuam na estruturação do seu modo de ser e de pensar. Nesse trabalho, procuramos entender o processo de formação política do professor da escola pública do Rio de Janeiro, que nas suas práticas sociais cotidianas, lutam por seus interesses, quer enquanto categoria profissional na área da educação, quer enquanto cidadãos na construção e exercício da cidadania no horizonte de uma sociedade democrática.

Sem dúvida alguma, a despolitização desse agente social traz graves consequências, tanto para o âmbito restrito de sua atividade profissional, quanto para a esfera social mais ampla.

No primeiro caso, a postura acrítica do professor interfere nos rumos da educação e no avanço do movimento de organização de sua categoria. No segundo caso, suas consequências atingem a sociedade como um todo, na medida em que esses cidadãos contribuem, consciente ou inconscientemente, para o avanço ou o retrocesso do processo de construção de uma sociedade democrática.

Evidentemente, são complexas as relações existentes entre as forças que atuam sobre a educação causando a maioria dos seus problemas. Acreditamos que não se trata apenas de mudar a proposta pedagógica, uma vez que o sucesso desta se

relaciona com forças que fogem a seu alcance. No entanto, essas mesmas forças tecem o tipo de sociedade que temos e, dentro dela, a escola pública, o que torna essa questão de grande relevância.

A relação entre educação e política - numa visão crítica da realidade educacional do país - surge mais veementemente na literatura pedagógica, nos debates educacionais e nas mobilizações dos professores a partir da segunda metade da década de 70. Os problemas educacionais não eram mais discutidos buscando-se suas raízes apenas no campo pedagógico mas na teia de relações que se estabelecem no campo social mais amplo. Os temas mais discutidos eram ligados à organização política, econômica e social de nossa sociedade, com seus reflexos também na educação, tendo-se em vista a necessidade da sociedade civil de se organizar para derrubar a ditadura que se instalara no poder em 1964. Na realidade, havia uma ditadura que era militar (poder político) e burguesa (poder econômico) ao mesmo tempo, com suas relações complexas e contraditórias.

Em 1974, a crise de hegemonia que atingiu o bloco no poder, resultou também do aguçamento das contradições entre essas dimensões do mesmo poder ditatorial. O fim do período chamado "Milagre Econômico" teve um papel ponderável nessa questão pois, os setores da sociedade civil que vinham dando apoio ao regime político, dele se distanciam ou manifestam a sua insatisfação quanto ao mesmo. Situam-se nesse caso, a classe média, a Igreja, a pequena burguesia, alguns setores

militares, burocratas, tecnocratas e outras esferas da sociedade civil. Ao mesmo tempo, a pressão exercida pelo aumento progressivo do contingente de assalariados em número, consciência e organização, acabou provocando alterações no cenário político da época. Surgiram os novos movimentos sociais, fruto dessa nova correlação de forças, do descrédito das instituições existentes às quais estavam ligados, enfim, de todo o contexto que caracterizou o chamado período de "distensão política", no final do governo Geisel e de "abertura política", do governo Figueiredo.

O surgimento da Sociedade Estadual de Professores do Rio de Janeiro - SEP/RJ, fundada em 1977, traduz uma expressão específica desses movimentos sociais na área educacional. Também datam dessa época o início do movimento massivo dos professores, que atingiu as ruas de várias capitais do país e o surgimento ou reabertura das entidades de professores em vários Estados brasileiros, especialmente no Rio de Janeiro.

Contudo, o discurso que permeava o embate educacional da época, se restringia apenas a um pequeno grupo, não era do domínio da categoria como um todo. Ao contrário, era com grande dificuldade que os professores aceitavam discutir essas questões ou, até mesmo, a presença de lideranças de outros movimentos sociais nas suas assembleias.

As lideranças que emergiram desse movimento, nele foram gestadas. São professores e professoras que faziam

parte do que se denominava, na época, de "vanguarda" e atuavam como dirigentes, organizando a "grande massa" numa luta mais ampla pela democratização da sociedade. No entanto a "grande massa" não tinha essa apreensão daquela realidade social e suas mobilizações iniciais tinham o caráter eminentemente econômico-corporativo, característica que não perdeu totalmente, ainda que tenha aderido a outras manifestações de natureza política mais geral, ao longo de sua história. Nesse sentido, Gramsci nos fala dos "conformismos", da existência de mais de um senso comum pois, evidentemente, há uma diferença entre o senso comum de um e de outro grupo, resultando em duas leituras de uma mesma realidade social.

A abordagem do termo "conformismo" nesse estudo necessita ser explicitada para o melhor entendimento do mesmo. Desde o início, procuramos deixar claro que nossa concepção de homem se assenta nos postulados gramscianos. Assim sendo, tomamos "conformismo" na acepção que ele lhe confere, isto é, modos de pensar e de agir que derivam da própria concepção de mundo do indivíduo, comum a todos os elementos sociais de um grupo que partilham dessa mesma maneira de ser. "Conformismo" não no sentido psicológico de conformado, resignado mas como essas pessoas foram sendo constituídas e de que forma vão sendo estruturadas a sua consciência, a sua visão de mundo. Outra dimensão possível que também descartamos, seria a que atribui ao poder dominante, principalmente através de seus aparelhos de

hegemonia, o poder de conformar, de moldar os cidadãos, influenciando seus costumes, sua moralidade - como se fossem passivamente produzidos, descartando-se os seus mecanismos de resistência que, até hoje, ainda não foram suficientemente estudados.

A nossa reflexão sobre o processo de formação política do professor da escola pública do Rio de Janeiro se deu a partir de um duplo recorte. No primeiro, priorizamos o campo específico de sua prática político-sindical a partir de 1979, pela grande relevância desses movimentos no conjunto das manifestações surgidas naquele contexto histórico-social.

No segundo recorte, optamos pelas lideranças desse movimento sindical, enquanto dirigentes orgânicos, cuja história expressa um caminho que o professorado pode pautar. Acreditamos, porém, que no conjunto da categoria haja professores conscientes, críticos e participantes ativos na construção de uma sociedade democrática. Detivemo-nos nos professores que tinham três características em comum: participaram da fundação da Sociedade Estadual dos Professores do Rio de Janeiro - SEP/RJ, foram lideranças do movimento na década de 80 e ocuparam cargos na direção da entidade nesse período. Esse recorte propiciou o caráter seletivo que pretendíamos dar à nossa pesquisa. A natureza das experiências acumuladas nessas atividades tornam tais professores personagens privilegiados da história do movimento sindical do magistério, pelo destaque que tiveram na trajetória do mesmo.

Para desenvolver nossa pesquisa, teríamos dois caminhos de investigação, uma vez que a prática político-sindical dos professores do Rio de Janeiro a partir de 1979 pode ser inquirida, tanto através dos seus dirigentes, isto é, das lideranças que emergiram no processo, quanto dos dirigidos, isto é, dos personagens anônimos dessa mesma trajetória. Até mesmo dentro do grupo dirigente, há instâncias diferentes de dirigentes no que se refere às lideranças mais distantes e aquelas mais próximas dos dirigidos, todas igualmente importantes no processo. Dessa forma, queremos deixar claro que usamos "dirigentes" para indicar uma ação intencional desses professores no sentido de organizar esse movimento.

A trajetória que escolhemos, evidentemente, não dispensa as pesquisas já realizadas sobre a entidade que, sob outras denominações adquiridas ao longo da sua trajetória, tem conduzido o movimento dos professores da escola pública do Rio de Janeiro desde 1977. Ao contrário, partimos delas por considerá-las uma análise competente desse movimento que propiciou a emergência de lideranças que transcenderam o campo educacional e hoje militam em outras esferas importantes da sociedade civil.

Não havia, inicialmente, um recorte menos abrangente. Alguns dos entrevistados retornaram à Universidade para cursar o mestrado ou doutorado e entramos em contato com aqueles que realizaram pesquisas correlatas à nossa, tendo já divulgado ou não os resultados desses

trabalhos. Entrevistamos professores com militância sindical e politico-partidária mas também ouvimos aqueles que, habitualmente, não se envolvem com movimentos dessa natureza, cuja maior participação se restringe a uma adesão às greves desde que elas não representem um grande risco; raramente frequentam assembléias ou participam de passeatas. O último grupo de entrevistados são professores da minha geração que participaram nos rumos do movimento de organização da nossa categoria criando a SEP/RJ, emergindo como lideranças e ocupando cargos na direção da entidade.

Depois dessas entrevistas, o quadro se apresentou com contornos mais definidos e conseguimos definir o recorte para essa pesquisa, optando pelo último grupamento de depoimentos. Nelas, procuramos identificar as representações dessas lideranças sobre o seu próprio processo de formação política, forjado nas lutas empreendidas pelos professores e por outras categorias de trabalhadores submetidos ao mesmo processo de dominação e que aspiram por uma melhor qualidade de vida em uma sociedade mais justa e humana.

Encaminhamos as transcrições das entrevistas selecionadas para que cada um pudesse rever seus depoimentos, fazendo as alterações que julgasse necessárias. Novos encontros foram marcados para a complementação de dados suscitados pela pesquisa. Considerando o grau de relevância para o nosso estudo e de outros posteriores, obtivemos a autorização para publicá-las, como anexo desse trabalho.

As entrevistas, realizadas a partir de um roteiro previamente elaborado, giravam em torno de duas grandes questões:

- a história dos entrevistados para identificar o seu processo de formação política;
- a análise que essas lideranças fazem do processo educativo e do movimento dos professores a partir de 1979: uma leitura dos "conformismos" de que são conformistas os professores da escola pública do Rio de Janeiro.

O nosso recorte abrange o período (1977-88) que vai desde a fundação da SEP/RJ até a extinção do CEP/RJ, quando o quadro social da entidade assume novas características pela inclusão de todos os profissionais que trabalham na escola pública. A partir daí a entidade passou a ser chamada de Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação - SEPE. Essa nova feição da entidade merece uma análise mais detalhada, uma pesquisa à parte, da qual não nos ocuparemos no presente trabalho.

O trabalho está estruturado em três capítulos. No primeiro, abordamos a base conceitual e analítica a partir do pensamento de Antonio Gramsci, Karel Kosik e Adolfo Sanchez Vázquez, para o entendimento do processo de superação da consciência ingênua e a emergência da consciência política. Recorremos fundamentalmente à teoria gramsciana por ser uma análise eminentemente política, evidenciando o profundo nexo existente entre política e educação. Por essa dimensão,

contribui de uma maneira imprescindível para o entendimento das questões que trataremos no decorrer do presente estudo.

No segundo capítulo, tratamos do processo de construção histórico-social a partir de 1930, no sentido de delinear o tecido da estrutura e da conjuntura da sociedade brasileira onde também se gesta o professor. Buscamos estabelecer a relação entre a conjuntura econômica, política e social das últimas décadas e a constituição da categoria do professor enquanto trabalhador assalariado. Nessa retrospectiva, procuramos identificar as condições históricas supraestruturais das teorias educacionais predominantes em cada período e sua influência na concepção de educação do professor.

No terceiro capítulo, abordamos, a partir do movimento social mais amplo, as lutas ideológicas travadas em torno da educação e a reconstrução crítica da história do Centro Estadual dos Professores do Rio de Janeiro - CEP/RJ. Procuramos analisar o processo de formação política das lideranças do movimento político-sindical do magistério, destacando as experiências mais significativas que contribuíram para a perda da visão mágica da realidade social, passando a percebê-la como resultante de um processo histórico. Ao lado de uma avaliação sobre os rumos desse movimento a partir de 1979, abordamos também a representação dessas lideranças sobre os "conformismos" de que são conformistas os professores da escola pública do Rio de Janeiro.

Após as considerações finais e a bibliografia, anexamos as entrevistas selecionadas para o presente estudo, na sua íntegra. Nelas, o leitor poderá encontrar inúmeras outras questões que não tivemos a oportunidade de analisar porque ultrapassam os limites deste estudo, embora sejam igualmente relevantes.

1- O PROFESSOR DA ESCOLA PÚBLICA DO RIO DE JANEIRO - DELINEAMENTO DE CATEGORIAS DE ANALISE

"A luta contra a velha escola era justa, mas a reforma não era uma coisa tão simples como parecia, não se tratava de esquemas programáticos, mas de homens, e não imediatamente dos homens que são professores, mas de todo o complexo social do qual os homens são expressão." (Gramsci, 1988, p.132)

Para delinear a problemática relativa à formação da consciência política do professor da escola pública do Rio de Janeiro, tomamos como base, conceitual e analítica, o pensamento de Antonio Gramsci, Karel Kosik e Adolfo Sánchez Vázquez. A busca das determinações básicas que atuam nessa formação nos remete a uma reflexão inicial sobre o processo de superação da consciência ingênua e a emergência da consciência política.

1.1- O processo de superação da consciência ingênua e a emergência da consciência política

Na constituição do senso comum da maioria dos professores, estão presentes várias concepções de educação, cujos pressupostos teóricos são, às vezes, opostos ou contraditórios. Concepções tradicionais e progressistas convivem anacronicamente tecendo uma espécie de mosaico bizarro, uma colcha de retalhos. Na realidade, somos

anacrônicos em muitos aspectos do nosso cotidiano, quando apresentamos algumas atitudes que são tidas como avançadas, mescladas com outras provincianas, atrasadas e preconceituosas.

O homem é expressão de uma determinada situação em que ele é ator mas também é produzido. Enquanto singularidade, cada indivíduo representa uma construção de um determinado momento histórico. Torna-se de fundamental importância, compreender até que ponto esse homem pode ser o guia de si mesmo, construindo seu próprio destino.

Por ser expressão de toda uma formação histórica, cada professor é um reflexo da fração da sociedade da qual faz parte, ou seja, da totalidade das relações sociais que se dão na família, na vizinhança, na comunidade, como nos indica Gramsci (1986) quando se refere à criança e ao homem. Desse modo, esse homem não pode ser visto dissociado dessas relações e do conjunto de valores e concepções culturais, por vezes fragmentadas, diversas e até mesmo antagônicas, que ele constrói tanto a seu respeito como a respeito dos outros.

Não há maneira de conceber e de agir igual para todos os homens. Na concepção gramsciana, o homem é um "devir" que se define no conjunto das relações sociais. Indivíduo, os outros homens e a natureza - são os três elementos que entram na composição desse conceito. Esses elementos guardam entre si a unidade dialética que repousa nas relações sociais estabelecidas pelo homem na produção material de sua existência. O homem é um "bloco histórico" de

elementos objetivos e subjetivos com os quais o indivíduo estabelece uma relação ativa. Enquanto um ser ativo, criador e prático, através de sua ação material e social, o homem se transforma enquanto transforma o mundo e transforma o mundo, o conjunto de relações, na medida em que se transforma a si mesmo.

"Dir-se-á que o que cada indivíduo pode modificar é muito pouco, com relação às suas forças. Isto é verdadeiro apenas até certo ponto, já que o indivíduo pode associar-se com todos os que cuem a mesma modificação; e, se esta modificação é racional o indivíduo pode multiplicar-se por um elevado número de vezes, obtendo uma modificação bem mais radical do que à primeira vista parecia possível." (Gramsci, 1986, p.40)

Se o professor está vinculado a vários grupos sociais, sua concepção de mundo evidenciará aquelas relações sociais, que vivenciou com maior ou menor grau de participação crítica e consciente. Baseado nesses níveis de participação social, Gramsci discute as duas dimensões de homem: o "homem-massa" e o homem-participante, consciente e crítico.

O "homem-massa" não consegue perceber o significado de suas atitudes, daí não avaliar criticamente a sua forma de participação no processo histórico. O seu modo de pensar é desagregado e ocasional. Assume acriticamente uma concepção de mundo que adquire dos grupos sociais dos quais participa desde o seu nascimento. Essa concepção de mundo mais restrita, expressa interesses corporativos ou economicistas mas nunca, universais. Representa uma consciência em si. Tal concepção acritica, desagregada, revela uma origem que pode ser pertinente a uma gama variada de "homens-massa", cuja

personalidade é uma composição bizarra de elementos fossilizados e de componentes modernos.

A visão fragmentária e alienada é uma das características do senso comum, de uma concepção ideologizante. Ela incorpora as verdades parciais dos grupos dominantes como explicação do real, assumindo as normas e padrões de conduta dessa classe social. Nesse sentido, a ideologia é uma falsa consciência, na medida em que a consciência de uma classe é passada como uma consciência da totalidade. Essa concepção ingenua confunde visão política com corporativismo ou com ativismo ingênuo, voluntarioso. Sendo heterogênea e contraditória, abriga formas de resistência à assimilação integral da visão de mundo que a ideologia dominante busca imprimir.

O homem-participante, consciente e crítico, conhece a si mesmo, percebe a relevância de sua ação no processo histórico de constituição da sociedade da qual faz parte. Sua participação é ativa e criadora na construção do seu próprio destino, transformando o mundo que o cerca, isto é, o conjunto das relações sociais, na medida em que se transforma a si mesmo. Capaz de elaborar sua própria concepção de mundo de uma forma consciente e crítica, participa ativamente no processo histórico de seu tempo. Possui uma visão crítica, que pressupõe uma visão da totalidade, uma consciência "para si", uma visão de classe. Desse modo, é capaz de apreender as múltiplas determinações do fenômeno social e dentro dele, das práticas educativas.

Essas duas dimensões de homem acima assinaladas, que encontramos na sociedade, nos leva a uma reflexão sobre a questão das relações pedagógicas. Sobre este assunto, tomamos como referência o estudo empreendido por Rummert (1986) sobre a importância das relações pedagógicas na estrutura da sociedade de classes, a partir da teoria de Antonio Gramsci. Ele nos mostra como o cotidiano dos indivíduos se reveste de grande significado político se o olharmos como uma permanente relação pedagógica onde os homens, a um só tempo, ensinam e aprendem uns com os outros. Nesse processo destaca-se o papel desempenhado pelas ideologias na ocultação ou desvelamento da realidade. As ideologias, orgânicas e não-orgânicas ou arbitrárias, norteiam práticas sociais em sentidos opostos, representando condição de libertação ou de alienação dos indivíduos. Dependendo da ideologia que as orienta, as relações pedagógicas representam a oportunidade de o homem compreender a sua importância e seu papel histórico, tornando-se consciente e participante. Por outro lado, essas práticas sociais norteadas por ideologias arbitrárias, não-orgânicas, apresentam a realidade como algo natural, imutável e impedem a formação da consciência crítica. Apesar de se constituírem como uma instância de dominação e de deturpação da realidade social, as ideologias arbitrárias não conseguem ocultar as contradições que estão na sua base - daí se afirmar que não são totalmente inúteis e alienantes, acabando por mostrar aquilo que pretendiam esconder.

As diferenças entre o "homem-massa" e o homem-participante repousam no grau de auto-conhecimento, de coerência entre teoria e ação, de consciência crítica de que são portadores. Cada um deles vive, a seu modo, as mesmas relações sociais. Ainda que de maneira difusa, o 'homem-massa' consegue perceber a sua ligação com aqueles homens que também participam das mesmas relações sociais mas interferem criticamente no desenrolar dos acontecimentos sociais e políticos de seu tempo. O processo de transformação do homem submisso em homem consciente e participante se faz possível devido a essa percepção difusa que o "homem-massa" possui. O caminho de superação dessa condição de homem tem como ponto de partida a elaboração do inventário individual.

"O início da elaboração crítica é a consciência daquilo que somos realmente, isto é, um "conhece-te a ti mesmo" como produto do processo histórico até hoje desenvolvido, que deixou em ti uma infinidade de traços recebidos sem benefício no inventário. Deve-se fazer, inicialmente, este inventário." (Gramsci, 1986, p.12)

Desse modo, deve-se partir da crítica da nossa própria concepção de mundo para se buscar elevá-la até o atual limite atingido pelo pensamento mais desenvolvido. O processo histórico de construção desse pensamento resulta do esforço coletivo, que se deu no curso dos séculos, para que hoje existisse o nosso atual modo de pensar. Nesse sentido, a consciência comum da práxis deve ser superada, elevando-se a uma consciência reflexiva - condição necessária para que o homem possa transformar criadoramente a realidade.

A concepção de mundo, a filosofia de um determinado grupo encontra-se contida como premissa teórica implícita,

como ideologia nos movimentos sociais dela originados. Entretanto, surge o problema de como se manter a unidade ideológica de todo bloco social que está sob a bandeira dessa ideologia - como evitar a cisão entre os intelectuais e os chamados "simplobrios", que estão no mesmo movimento social. O enfrentamento desse problema reside para Gramsci (1986) no contato permanente que os intelectuais devem manter com esses grupos estabelecendo uma relação com a origem das questões a serem analisadas e solucionadas:

"Talvez seja útil distinguir "praticamente" a filosofia do senso comum, para melhor indicar a passagem de um momento ao outro. Na filosofia, destacam-se notadamente as características de elaboração individual do pensamento; no senso comum, ao invés, as características difusas e dispersas de um pensamento genérico de uma certa época em um certo ambiente popular. Mas toda filosofia tende a se tornar senso comum de um ambiente, ainda que restrito (de todos os intelectuais). Trata-se, portanto, de elaborar uma filosofia que - tendo já uma difusão ou uma possibilidade de difusão, pois ligada à vida prática e implícita nela - se torne um senso comum renovado pela coerência e pelo vigor das filosofias individuais. E isto não pode ocorrer se não se sente, permanentemente, a exigência do contato cultural com os "simplobrios". (Gramsci, 1986, p. 18)

A grande massa dos "simplobrios", não no sentido pejorativo mas que foram assim produzidos, vão assumindo uma consciência crítica com muita dificuldade, enquanto grande grupo social. As massas populares muito dificilmente mudam de concepção pois não conseguem incorporar uma nova visão de mundo na sua forma integral mas assumem uma composição heteroclita e bizarra entre o velho e o novo. Isso ocorre porque já não acreditam mais no velho, embora não o rejeitem o suficiente para optar pelo novo, que ainda não ganhou a sua inteira confiança. De certa forma, apresentam um grande

avanço quando passam a acreditar nas lideranças, nos intelectuais orgânicos de sua classe social. Daí, a necessidade, já identificada por Gramsci (1986), de se levar em consideração alguns postulados nessa relação:

"1) não se cansar jamais de repetir os próprios argumentos (variando literariamente a sua forma): a repetição é o meio didático mais eficaz para agir sobre a mentalidade popular; 2) trabalhar incessantemente para elevar intelectualmente camadas populares cada vez mais vastas, isto é, para dar personalidade ao amorfo elemento de massa, o que significa trabalhar na criação de elites de intelectuais de novo tipo, que surjam diretamente da massa e que permaneçam em contato com ela para tornarem-se os seus sustentáculos. Esta segunda necessidade, quando satisfeita, é a que realmente modifica o "panorama ideológico" de uma época." (Gramsci, 1986, p. 27)

Assim sendo, torna-se necessária a superação da forma de pensar existente, a crítica do senso comum, a colocação de questões novas e atuais ou a visão atual dos mesmos velhos problemas. O movimento de superação de uma consciência ingenua, indo do senso comum para uma consciência crítica, faz parte de uma luta hegemônica. Como assinala Gramsci (1986), a elevação a uma forma superior de concepção de mundo se fará através do desenvolvimento do núcleo sadio do senso comum; é a concepção da necessidade que fornece à própria ação uma direção consciente e, a partir da elaboração de um pensamento superior ao senso comum, chega-se à superação da maneira de pensar precedente.

O professor é o principal agente do cotidiano da escola pública. Nesse sentido, a sua ação pode contribuir para manter conservadora essa escola. Ora, se a sua consciência é acritica, fragmentada, estará mais suscetível à dominação. Tampouco perceberá as consequências dessa postura

para a escola, seus alunos e o avanço político de sua categoria profissional. Por outro lado, a sua visão consciente e crítica o tornará sujeito de seu próprio destino, contribuindo para o crescimento do grupo do qual faz parte na escola e na sociedade.

O senso comum deve ser visto como um nome coletivo, uma vez que não existe apenas um senso comum. No conjunto dos professores, há diferenças entre o senso comum daqueles que se destacaram no movimento da categoria nas últimas décadas, para o senso comum da maioria. O senso comum, por exemplo, das camadas populares das quais se origina a maioria dos nossos alunos, tem uma configuração diferente daquela que os professores apresentam. Muito se tem discutido sobre esse "choque cultural" que se dá no cotidiano da sala de aula, das dificuldades que o professor tem na relação com esses alunos e o entrave que ele representa para o processo de aprendizagem.

Muitas vezes, os professores se surpreendem em atitudes que estão em desacordo com o pensar, num distanciamento entre teoria e prática. Como indica Gramsci (1986), a consciência teórica está por vezes em contradição com a ação, como se tivéssemos duas consciências teóricas ou uma consciência contraditória. A nossa prática expressa uma consciência que nos liga aos grupos a que pertencemos no nosso cotidiano. No discurso, porém, estão concepções pertinentes a outros grupos sociais, influenciando a ação e a

moral. Essa contradição pode criar um estado de passividade moral e política.

"A compreensão crítica de si mesmo é obtida, portanto, através de uma luta de "hegemonias" políticas, de direcções contrastantes, primeiro no campo da ética, depois no da política, atingindo, finalmente, uma elaboração superior da própria concepção do real. A consciência de fazer parte de uma determinada força hegemônica (isto é, a consciência política) é a primeira fase de uma ulterior e progressiva autoconsciência, na qual teoria e prática finalmente se unificam." (Gramsci, 1966, p. 21)

Essa união, teoria e prática, não se dá mecanicamente mas é um processo que vai de uma etapa espontânea a uma visão mais crítica de mundo. A luta hegemônica aponta para além do progresso político-prático. Representa um avanço filosófico pela unidade intelectual e uma moral condizentes a uma visão do real que vai além do senso comum uma vez que tornou-se crítica, ainda que dentro de limites restritos.

Nesse contexto, coloca-se a questão da dialética "intelectuais-massa" e o papel dos Partidos políticos no mundo moderno. Na concepção gramsciana, "Partido" adquire uma maior abrangência: passa a representar toda a atividade político-ideológica que se dá dentro das organizações da sociedade civil como, por exemplo, a escola, o jornal, Igreja, as associações, os movimentos sociais urbanos em geral, etc. O Partido deve representar o intelectual coletivo, uma possibilidade de organizar, educar e formar a consciência de classe pela coesão e consenso. Enquanto experimentadores históricos de novas dimensões éticas e políticas, esses Partidos podem contribuir para a construção

e difusão de novas e mais críticas concepções de mundo. Operando a passagem de uma concepção mecanicista para uma concepção ativista, contribuem para que ela se torne mais próxima de uma verdadeira concepção da unidade entre teoria e prática.

No que se refere à difusão de novas concepções de mundo, Gramsci (1986) assinala que se trata de uma substituição do velho ou de uma combinação entre o novo e o velho. Nesse processo de difusão, que se dá por razões políticas e sociais, também interferem alguns elementos tais como a coerência lógica ou elemento formal, o elemento de autoridade e o elemento organizativo. A mudança de concepção de mundo não se dá pelo abandono integral da antiga e adesão irrestrita à nova versão. Na realidade, há uma combinação de elementos das duas concepções que passam a conviver de forma anacrônica. Intellectualmente o homem comum se mostra como um mosaico heteróclito e bizarro de concepções, normas de conduta, opiniões, convicções e critérios contraditórios e, até mesmo, antagônicos.

O sistema de representação ou "panorama ideológico" existente no professorado resulta do processo de formação da sua consciência. Os tipos de "conformismos" de que esse grupo social é conformista contribuem não só para emperrar a luta da categoria como também a luta por uma escola pública de qualidade.

Partimos do pressuposto de que esse "conformismo", enquanto professor, resulta de um conformismo mais geral. Por

outro lado, a saída desse "conformismo" implica na construção do cidadão, o que passa por outras relações sociais que não somente aquelas diretamente ligadas ao trabalho específico que o professor realiza. "Conformismo", não na sua acepção psicológica de conformado mas no sentido de compreender como essas pessoas foram se constituindo e estruturando a sua consciência e visão de mundo.

A missão educativa e formativa a ser exercida pelo Estado democrático objetiva criar novas e mais elevadas formas de civilização, adequar as características das massas populares às necessidades do desenvolvimento do modo de produção e elaborar fisicamente novos tipos de humanidade como assinala Gramsci (1984). Na prática, constatamos que uma pressão coletiva é exercida pelos organismos da sociedade política visando a conformação de cada cidadão, no sentido de moldar costumes, modos de pensar e de agir, moralidade, etc. Desse modo, ele é "conformado" por diversos fatores, concepções e influências. Na sua ação, o Estado, enquanto sociedade política e sociedade civil ou aparelho de hegemonia, impõe aos cidadãos uma disciplina capaz de transformá-los em súditos com a ilusão de poder influir no desenrolar dos acontecimentos. Na realidade pequenos grupos manipulam os destinos de uma época segundo suas visões restritas e de acordo com seus interesses particulares.

Pode ocorrer que, na sua vida cotidiana, a conduta desse cidadão evidencie graus de conformismo social mostrando o comportamento moldado por essas forças. No entanto, pode

ocorrer também que esse homem não se conforme com o mundo ou com a realidade, como se fossem dados absolutos e definitivos da história. Por isso, o processo de formação e constituição da democracia e da participação popular se coloca como uma utopia possível. A questão da cidadania não pode ser vista como consequência de se ter nascido em um dado território, pagar impostos sem reclamar, não perturbar a ordem e a tranquilidade pública.

A integração do homem na vida política se dá de modo a mantê-lo despolitizado, garantindo-se assim a manutenção da ordem social vigente, como nos indica Sánchez Vázquez (1977). Sob a alegação de satisfazer as aspirações práticas do homem comum, o poder dominante esvazia, castra e deforma a consciência política dos mesmos, promovendo o seu interesse apenas pelos aspectos práticos da vida política (politicismo prático, política como carreira). Desse modo, dificulta o surgimento de uma consciência política, favorecendo o apoliticismo, havendo, inclusive, uma redução do "político" ao ato de votar. Alguns panfletos distribuídos, durante a campanha eleitoral de 1989 para Presidente da República, exemplificam o que acabamos de afirmar:

- Ficamos 29 anos sem votar pra Presidente. Neste período fomos impedidos de pensar a política como algo grande e importante.

Hoje eles querem que continuemos vendo a política como algo medíocre, pra entrarmos e sairmos dela dizendo: "são todos corruptos", política não se discute", "o importante são os homens e não os partidos". Querem que vejamos a política desta maneira, pois só assim continuarão exercendo controle de nossos pensamentos e de nossos atos.

Para completar a dose, eles aparecem no rádio e na TV como defensores da população trabalhadora, como se o passado deles, tão pouco recomendável, os creditasse a isso.

A escola, por sua vez, na maioria das vezes, tem nos ensinado que governar é coisa pra doutor.

Esses valores foram necessários para nos oprimirem e nos tornarem submissos à nossa própria exploração.

Dai temos a responsabilidade de passar a limpo a história de todos os candidatos e seus compromissos com a população explorada e oprimida. Só com a consciência do passado poderemos fazer a opção do presente que nos leve a um futuro de grandes esperanças." (Panfleto "Educação pra Frente é LULÁ Presidente" do Partido dos Trabalhadores).

As consequências do politicismo prático e do apoliticismo, partes integrantes da ideologia dominante, são evidentes, impedindo que os diversos grupos sociais participem conscientemente no encaminhamento de soluções para os problemas econômicos, políticos e sociais de seu país. Desse modo, permitem que uma minoria decida tudo de acordo com seus próprios interesses e/ou de sua classe.

Muitas vezes, o sucesso de algumas democracias modernas, paradoxalmente, reside na apatia política dos cidadãos, que entregam as decisões sobre os destinos do país nas mãos de tecnocratas e políticos profissionais. De acordo com a tese política de Platão, essa exclusão do cidadão é necessária para que o sábio competente conduza a vida política sob os pilares da racionalidade e da justiça. Além disso, os defensores desse modelo de sociedade acreditam que a politização dos cidadãos representa um perigo para a democracia: a massa de insatisfeitos pode intervir politicamente resultando em "movimentos populares extremistas". Entretanto, os historiadores desmentem essa versão mostrando o verdadeiro papel desempenhado pelas

poderosas oligarquias: para atingir seus objetivos impossíveis de se concretizarem por meios democráticos, não hesitavam em sacrificar a democracia.

Por tudo isso, há necessidade de se educar politicamente quem não sabe.

"Repete-se a necessidade de ser 'antimaculavélico', desenvolvendo uma teoria e uma técnica políticas que possam servir às duas partes em luta, embora creia-se que elas terminarão por servir especialmente à parte que 'não sabia', porque nela que se considera existir a força progressista da História. Efetivamente, obtém-se de imediato um resultado: romper a unidade baseada na ideologia tradicional, sem cuja ruptura a força nova não poderia adquirir consciência da própria personalidade independente." (Gramsci, 1984, p.11)

A ação verdadeiramente humana, como assinala Sánchez Vázquez (1977), pressupõe a consciência de uma finalidade que se plasma no desenvolvimento da própria atividade. Ao se propor uma finalidade, o homem está negando uma dada realidade e apontando para outra ainda inexistente, explicitando sua insatisfação consigo mesmo, no seu estado atual e com o mundo em que vive. Se o homem age conhecendo, também é verdadeiro que se conhece agindo. A relação entre pensamento e ação é mediada pela finalidade. Esta, vem acompanhada do desejo de realização, que pressupõe um conhecimento do seu objeto, dos meios, dos instrumentos e das condições que possibilitam ou impedem que a realidade existente seja modificada.

Mas como proceder para se atingir o conhecimento da realidade social que se pretende modificar ?

"Se a realidade é um todo dialético e estruturado, o conhecimento concreto da realidade não consiste em um acrescentamento sistemático de fatos a outros fatos, e de noções a outras noções.

É um processo de concretização que procede do todo para as partes e das partes para o todo, dos fenômenos para a essência e da essência para os fenômenos, da totalidade para as contradições e das contradições para a totalidade; e justamente neste processo de correlações em espiral no qual todos os conceitos entram em movimento recíproco e se elucidam mutuamente, atinge a concreticidade." (Kosik, 1985, p.41-42)

A realidade não é estática, está em contínuo movimento e expansão pois é o produto de uma infinidade de determinações. As representações que temos da realidade não são a realidade, uma vez que o mundo das representações e do pensamento comum constitui uma projeção de determinadas condições históricas petrificadas na consciência dos homens. O grande desafio, a problemática filosófica do século XX, reside na destruição da pseudoconcreticidade e das suas mais variadas formas de alienação.

"O mundo da pseudoconcreticidade é um claro-escuro de verdade e engano. O seu elemento próprio é o duplo sentido. O fenômeno indica a essência e, ao mesmo tempo, a esconde. A essência se manifesta no fenômeno, mas só de modo inadequado, parcial ou apenas sob certos ângulos e aspectos. O fenômeno indica algo que não é ele mesmo e vive apenas graças a seu contrário. A essência não se dá imediatamente; é mediata ao fenômeno e, portanto, se manifesta em algo diferente daquilo que é. A essência se manifesta no fenômeno. O fato de se manifestar no fenômeno revela seu movimento e demonstra que a essência não é inerte nem passiva. Justamente por isso o fenômeno revela a essência. A manifestação da essência é precisamente a atividade do fenômeno." (Kosik, 1985, p.11)

A visão dialética do homem e do seu mundo histórico-social implica em conceber os dois termos da contradição: indivíduo e sociedade. Enquanto unidade dialética com a totalidade, a educação é um processo que conjuga as aspirações e necessidades do homem no contexto objetivo de sua situação concreta. Por isso, a educação e sua análise devem partir de sua presença na totalidade histórica

e social que ela não só manifesta como também produz, carregando consigo contradições que não nascem apenas dela.

Por ser a estrutura significativa que a visão de conjunto nos dá, a totalidade permite conectar dialeticamente um processo particular com outros processos, ordenando-os numa síntese explicativa cada vez mais ampla. Como assinala Konder (1982), o nível de generalização do pensamento e dos objetivos concretos dos homens em cada situação definem a dimensão da abrangência da totalidade. Para analisar as questões políticas do país, o nível necessário de totalização é o da visão de conjunto da sociedade brasileira, da sua economia, da sua história, das suas contradições atuais. Um nível de totalização mais abrangente é necessário para análise e compreensão da posição do Brasil no quadro mundial: visão de conjunto do capitalismo, da sua evolução, dos seus impasses no mundo de hoje. Para elevar a análise a um plano filosófico, torna-se necessária uma visão de conjunto da história da humanidade, isto é, da dinâmica da realidade humana como um todo. Esse é o nível de abrangência máximo da totalização dialética.

Entretanto, na prática, não é possível separar inteiramente as questões contidas num desses três níveis das que estão nos outros pois, concretamente, são elementos de uma mesma realidade social. Focalizada no plano de cada uma dessas totalizações, a realidade social nos revela aspectos distintos que contribuem para delinear sua verdadeira

fisionomia e orientar de forma mais realista, a atividade que busca transformá-la.

Não devemos considerar a escola pública em si, dissociada da realidade social. Pela sua articulação com a totalidade mediante as relações sociais, as reflexões sobre essa escola devem buscar a compreensão global da prática educativa em si e com relação ao todo. A luta em defesa de uma escola pública de qualidade não pode estar dissociada das demais lutas sociais. Assim, uma visão de totalidade a respeito dessa escola, implica em apreendê-la no movimento histórico onde ela aparece como síntese das relações sociais da nossa sociedade. A prática educativa escolar, enquanto inserida no prática social global, é contraditória.

"Ela é o terreno de luta entre a classe dominante e a classe explorada, ela é o terreno em que se defrontam as forças do progresso e as forças conservadoras. O que lá se passa reflete a exploração e a luta contra a exploração. A escola é simultaneamente reprodução das estruturas existentes, correia de transmissão da ideologia oficial, domesticação - mas também ameaça à ordem estabelecida e possibilidade de libertação." (Snyders, 1977, p.10-6)

A compreensão do caráter contraditório da prática educativa escolar, de suas possibilidades e limites nos ajuda a perceber as relações que estão em sua base, possibilitando uma melhor visão do real, como também de uma atuação mais consciente nessa realidade. Torna-se impossível falar da contradição sem o recurso da totalidade e, da totalidade, sem a contradição. Como assinala Cury (1986), as categorias da contradição, totalidade, mediação, reprodução e hegemonia, estão mutuamente implicadas de tal forma que, para se falar

de uma, há necessidade de se recorrer à outra. Essas categorias constituem um instrumento necessário para o entendimento da realidade e da estratégia de ação política de intervenção na mesma.

Cabe lembrar, como assinala Arruda (1986), que várias lógicas, contraditórias e até mesmo antagônicas, co-existem e co-operam em nós tais como a lógica autoritária, a lógica burocrática, a lógica tecnocrática e a lógica liberal. Assim, dentro de cada homem, há uma luta entre essas lógicas. Uma luta que também se estabelece na família, na comunidade e na sociedade em geral. Tal conflito exige um enfrentamento que não encontra respostas apenas no maior aprofundamento teórico: pressupõe a "práxis", enquanto possibilidade do indivíduo produzir um mundo humanizado como também de se produzir, de se formar e se transformar a si mesmo. Todavia, esse processo é extremamente mais complexo do que aparenta ser. Sabemos que uma sociedade não conquista a sua democracia por meio de um simples decreto mas pela práxis transformadora que é um desafio específico de cada sociedade, uma vez que não se trata de seguir caminhos já percorridos por outras.

Embora seja de fundamental importância, a luta pela revolução das mentalidades, pela modificação fundamental do "panorama ideológico" ou sistema de representações de uma época, não é tarefa apenas para uma geração. Trata-se de uma revolução cultural, intelectual e moral que se assenta na

ruptura das estruturas econômicas, políticas e sociais, no horizonte de uma sociedade renovada.

No processo de passagem de um senso comum para uma consciência crítica está contido o próprio processo de construção e exercício da cidadania. Assim sendo, esses sujeitos sociais estariam vivenciando, simultaneamente, um duplo processo pela relação existente entre eles. A distinção entre um e outro ocorre apenas para fins de uma análise teórica. Na prática, não há como separá-los. A medida em que a consciência adquire níveis de maior criticidade, os reflexos se darão em todas as dimensões do cotidiano desses professores e não somente naquelas do âmbito restrito de sua atividade profissional.

"(...) é o homem, como sujeito histórico real, que no processo social de produção e reprodução cria a base e a superestrutura, forma a realidade social como totalidade de relações sociais, instituições e idéias; e nesta criação da realidade social objetiva cria ao mesmo tempo a si próprio, como ser histórico social, dotado de sentidos e potencialidades humanas, e realiza o infinito processo de humanização do homem." (Kosik, 1985, p.51)

A definição real e histórica do homem na sociedade capitalista decorre da definição das classes sociais que a constituem. Nesse caso, as classes fundamentais são as classes burguesas e proletária. Tal denominação "classes fundamentais" decorre do fato de que elas definem a especificidade, a essência do modo de produção capitalista. Pode-se, no entanto, inferir a existência de outras classes ou frações de classes - o que se torna relevante para o discernimento dos conceitos de intelectual orgânico e tradicional gramscianos.

As relações de classes numa sociedade capitalista como a nossa são, historicamente, relações antagônicas. Gramsci (1984) situa essas relações como relações de forças em luta permanente pela hegemonia. Nesse sentido, sua contribuição é extremamente importante para que possamos proceder a uma análise correta das forças que, efetivamente, estão presentes e atuando na história de um determinado período e investigar a natureza da relação existente entre elas. Entretanto se essa análise nos permite interpretar, jamais servirá para justificar uma determinada realidade. Os dois princípios básicos, extraídos de Marx e, sob os quais Gramsci constrói essa análise das situações, são:

"1) o de que nenhuma sociedade assume encargos para cuja solução ainda não existam as condições necessárias e suficientes, ou que pelo menos não estejam em vias de aparecer e se desenvolver; 2) o de que nenhuma sociedade se dissolve e pode ser substituída antes de desenvolver e completar todas as formas de vida implícitas nas suas relações." (Gramsci, 1984, p.45)

Partindo-se desses pressupostos gerais pode-se chegar a uma série de outros princípios de metodologia histórica. No estudo de um determinado período histórico, devem-se distinguir os elementos orgânicos (relativamente permanentes) dos elementos de conjuntura (ocasionais, imediatos, quase acidentais). Os fenômenos de conjuntura, que não dependem dos movimentos orgânicos, não possuem significado de grande alcance histórico.

Os momentos, ou graus da relação de forças analisados por Gramsci (1984), são:

1)- Relação de forças sociais: é vinculada à estrutura social, ao grau de desenvolvimento das forças materiais de produção estruturando grupos sociais com uma função e uma posição determinada nessa produção. Isso independe da vontade do homem, é uma "realidade rebelde" que ele já encontra ao nascer e não pode modificar, tais como o número de cidades e suas populações.

A partir dos dois princípios básicos anteriormente citados, esse momento permite avaliar o nível das condições necessárias e suficientes para a transformação de uma determinada realidade histórica. Trata-se de uma realidade dada pelo processo histórico. Essas relações sociais, independente da vontade dos homens, são forças que estão movendo determinado momento histórico, realidade ou fato. Daí a necessidade de se identificar por onde caminham essas forças quando se pretende que uma ação seja consequente, pois o real existe independente da idéia que o homem tenha sobre ele, embora o homem seja parte ativa desta realidade.

2)- Relação das forças políticas é o momento seguinte. Representa uma

"(...) avaliação do grau de homogeneidade, de autoconsciência e de organização alcançado pelos vários grupos sociais. Por sua vez, este momento pode ser analisado e diferenciado em vários graus que correspondem aos diversos momentos da consciência política coletiva, da forma como se manifesta na História até agora." (Gramsci, 1984, p.49)

Desse modo, temos três momentos nestas relações de forças políticas:

a)- Momento econômico-corporativo: diz respeito aos interesses imediatos de um grupo social ou profissional. Assim, um professor da escola pública é capaz de ser solidário com outro professor mas ainda não sente o mesmo em relação às outras categorias profissionais do funcionalismo público, apesar de se unirem ocasionalmente nas reivindicações. Percebe-se uma homogeneidade do grupo social e a necessidade de organização mas não existe, ainda, a unidade do grupo social mais amplo. A relação com o Estado, enquanto consciência política, ainda precisa ser construída.

b)- Momento econômico: neste nível percebe-se a consciência da solidariedade de interesses de todos os membros de um grupo social restrito ao campo meramente econômico. A relação com o Estado já é percebida mas sob uma ótica reformista: reivindica-se igualdade político-jurídica com os grupos dominantes mas dentro dos moldes já existentes. Assim sendo, as bandeiras dos movimentos são: maior justiça social, melhor distribuição de renda, participação na legislação e na administração.

c)- Momento propriamente político ou consciência de classe: neste nível, há uma superação dos momentos anteriores - surge a consciência de que os interesses de um determinado grupo podem e devem tornar-se os interesses de outros grupos dominados. Constitui o momento eminentemente político, marcando a passagem da esfera da estrutura para as superestruturas complexas, quando a classe se organiza para concretizar sua hegemonia, implantando um novo bloco

histórico. Convém lembrar que, na vida real, esses momentos se confundem reciprocamente, segundo as atividades econômicas sociais (horizontais) e os espaços geográficos (verticais).

"Pode-se empregar a expressão "catarsis" para indicar a passagem do momento puramente econômico (ou egoísta-passional) ao momento ético-político, isto é, a elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens. Isto significa, também a passagem do "objetivo ao subjetivo" e da "necessidade à liberdade". A estrutura da força exterior que subjugou o homem, assimilando-o e o tornando passivo, transforma-se em meio de liberdade, em instrumento para criar uma nova forma ético-política, em fonte de novas iniciativas. A fixação do momento "catártico" torna-se assim, creio, o ponto de partida de toda a filosofia da práxis; o processo catártico coincide com a cadeia de sínteses que resultam do desenvolvimento dialético." (Gramsci, 1986, p.53)

3)- Relação das forças militares: agindo decisivamente sobre o desenvolvimento histórico produz uma oscilação entre o primeiro e o terceiro momento, pela mediação do segundo. A relação das forças militares, por se darem ao nível técnico-militar e político-militar, apresentam uma gama variada de combinações.

As relações sociais, numa sociedade capitalista, são relações de classe historicamente antagônicas em luta pela hegemonia e se definem, inicialmente, pelas relações sociais de produção material da existência. Essas são, efetivamente, relações entre capital e trabalho, onde uns são proprietários dos meios e instrumentos de produção e outros detêm, apenas, a força de trabalho. A reprodução das relações capitalistas, são por tudo isso, relações de força que não são a causa da realidade mas contribuem para o seu entendimento. Entretanto, não se trata de uma reprodução mecânica, automática e natural.

Quando se fala de bloco histórico, fala-se da união dialética da estrutura e da superestrutura numa sociedade determinada - que só acontece quando uma classe é ou se torna hegemônica. As superestruturas não representam, tão somente, o reflexo da infraestrutura econômica mas possuem autonomia relativa. Na realidade, a luta pela hegemonia se constitui num processo de desarticulação - rearticulação cujos principais instrumentos históricos são o Estado e Partido.

Na análise da correlação das diferentes forças, Gramsci (1984) situa o entendimento das concepções de Estado e de Partido: "Estado" passa a compreender a sociedade civil e a sociedade política. A sociedade civil é a sede da hegemonia, campo onde a luta hegemônica se trava. A sociedade política é sede do poder de coerção, isto é, o campo da dominação. "Partido" passa a abranger toda a atividade político-ideológica que se desenvolve no interior das organizações da sociedade civil como, por exemplo, a escola, a Igreja, o jornal, os movimentos sociais urbanos em geral, etc. Precisamos, entretanto, distinguir as variadas dimensões de Partido, enquanto Partido político, Partido ideológico e Partido revolucionário ("Moderno Príncipe").

A análise gramsciana dos momentos das relações de forças possibilitará o exame do momento de organização em que se encontra o professorado. Partimos do pressuposto de que a construção da consciência de classe se configura apenas como um horizonte de luta e de utopia possível.

1.2- A relação entre educação e política

A atividade política é uma das formas da práxis. Nesse sentido, a dimensão política, isto é, o professor enquanto sujeito político, nos remete a uma reflexão sobre a relação entre educação e política no sentido de se buscar o entendimento do processo de formação política do professor.

A dimensão política da prática pedagógica e a dimensão pedagógica da prática política não significam que essas práticas se dissolvem uma na outra, o que resultaria ora no politicismo pedagógico, ora no pedagogismo político, como nos indica Saviani (1984). A prática educativa se configura como uma relação entre não-antagônicos, uma relação de hegemonia alicerçada na persuasão (consenso, compreensão). Ao contrário, a prática política se caracteriza enquanto uma relação entre antagônicos, uma relação de dominação alicerçada na discussão (dissenso, repressão). Entretanto, educação e política são inseparáveis e intimamente relacionadas, guardando entre si uma relativa autonomia.

A dimensão política da prática educativa configura a existência de uma relação interna entre elas. No âmbito da relação externa podemos situar a dependência recíproca entre a educação e a política, onde o desenvolvimento de uma implica na ampliação das possibilidades da outra e vice-versa. Como essas relações têm existência histórica, devem ser estudadas enquanto manifestações sociais determinadas. Embora sejam práticas distintas, representam

totalidades específicas da prática social e se inserem numa mesma totalidade. Numa sociedade capitalista, essa prática social fundamental assume características próprias da sociedade de classe, na qual há o primado da política, cujos interesses são, historicamente, antagônicos. Cabe dizer, que ocorre mais do que uma dependência recíproca, uma subordinação relativa, histórica, porém, real, da educação à política.

No processo de democratização da sociedade, educação e política se articulam cumprindo tarefas específicas que não podem ser confundidas. Essa articulação deve se dar com uma definição mais clara das funções específicas e inconfundíveis que cada uma deve cumprir. Enquanto prática política, não há como não ser uma prática partidária. O contrário, no entanto, se verifica no campo da prática educativa onde a dimensão política da educação não é a dimensão partidária mas a dimensão ideológica. Saviani (1984) ainda assinala que a importância política da educação reside no seu papel de socialização crítica do conhecimento.

A educação deve ser entendida como momentos e aspectos contraditórios de um movimento mais amplo da própria sociedade - uma totalidade na unidade dos contrários. Por isso, a luta pela educação não pode estar dissociada da totalidade das lutas sociais. O conflito entre o projeto de educação vigente e um projeto alternativo de educação e de sociedade é uma luta que se dá dentro da velha estrutura para construir uma nova realidade. Nessa visão gramsciana, quando

o "novo" não é novo, o seu destino será a lata de lixo da História. Assim, há uma dimensão que devemos analisar: se o "novo" não representa o necessário, na perspectiva de superação do arcaico e se mostra apenas como um modismo, não terá condições de durabilidade. Se, ao contrário, o novo contribui para o avanço do processo de crescimento da sociedade, pelo aperfeiçoamento institucional e democratização das relações entre os cidadãos no horizonte da construção e exercício da cidadania, a costura da durabilidade se faz, tornando-o duradouro.

A re-discussão da relação existente entre escola-sociedade-vida é extremamente importante para o processo de construção de uma sociedade democrática, no sentido de se buscar por onde passa o educativo na sociedade, de entender a função social da educação como uma intensa experiência social, cultural e não enquanto uma mera relação entre o professor que transmite e o aluno que recebe. A prática do professor se dá na escola, que é o espaço formal instituído pela sociedade, onde trabalham intelectuais com a função de transmitir o conhecimento historicamente acumulado àquelas que deverão dar continuidade ao processo cultural existente. Nesse sentido, podemos dizer que, atuando como mediadoras entre o passado e o futuro, o professor pode interferir no processo de reconstrução ou de reprodução das normas do convívio social a cada momento do processo ensino-aprendizagem.

A escola, a Igreja, os Partidos políticos, as diferentes organizações culturais e o conjunto dos meios de comunicação de massa são "Aparelhos de Hegemonia", assinalados por Gramsci. Ele confere à escola uma dimensão ao mesmo tempo política e técnica, enquanto uma organização da sociedade civil, no bojo das relações sociais de produção da existência. A escola é necessária, porém não suficiente, para a formação de um novo bloco histórico. A prática educativa escolar se situa no campo da luta hegemônica e, desse modo, o espaço escolar pode ser apreendido como um local onde se explicitam as contradições e antagonismos de classes e, ao mesmo tempo, se articulam interesses de classes. Há um confronto de critérios de referência, de lógicas e de valores dos diferentes sujeitos sociais - professor, aluno, funcionário - que estão envolvidos na questão do espaço escolar. A dificuldade fundamental reside em trabalhar com os conflitos e com as contradições que acontecem dentro e fora da escola, ao mesmo tempo.

Hoje, o próprio desinteresse do Estado e das classes dominantes pela escola pública está muito ligado à existência de um outro Aparelho de Hegemonia mais eficiente na disseminação e consolidação de sua ideologia. Nas sociedades modernas, os meios de comunicação de massa - especialmente a televisão no Brasil pós-64 - demonstraram melhor eficiência do que a escola na inculcação da ideologia que dá sustentação ao nosso modelo de sociedade. Enquanto Aparelhos de Hegemonia das classes dominantes, são de grande importância política,

atuando decisivamente na manutenção da coesão do bloco social e interferindo diretamente na formação da opinião pública. Os meios de comunicação manipulam o conteúdo e a extensão dos conhecimentos que devem ser disseminados na sociedade através de vários recursos tais como a censura, a maneira de relatar os acontecimentos, a omissão de informações, a deturpação dos fatos abordados e o critério de produção de bens culturais.

Essa manipulação nos mostra que há uma estreita relação entre o saber e o poder. Ora, regulando a qualidade e a quantidade do saber que deve circular na sociedade e, pelo seu indiscutível poder de penetração, essa indústria cultural atinge o homem, dificultando a formação de uma percepção crítica da realidade social e a assunção da gestão de seu próprio destino. Para manter sua hegemonia, a política cultural do Estado utiliza os conhecimentos advindos dessa indústria cultural no controle do processo de conscientização da sociedade. Esse é um caminho inverso ao conceito de cultura gramsciano que visa o desenvolvimento da cultura orgânica capaz de tornar possível o processo de transformação do "homem-massa" em homem-participante. Apesar de submetidos a esse processo de difusão e inculcação ideológica, esses mesmos indivíduos não se comportam como receptores passivos do discurso veiculado dessa forma extensa e intensa pelas classes dominantes criando mecanismos de resistência, que ainda hoje, não são suficientemente conhecidos.

A concepção de educação que se articula, no conteúdo e no método, aos interesses das classes populares, pressupõe,

como ponto de partida, uma concepção de realidade, uma visão de mundo e um posicionamento político de quem efetivamente faz o cotidiano do ensino. Esse profissional, como diz Gramsci (1988), para ser educador tem que ser organizador, dirigente e engajado numa luta mais ampla pelo processo de democratização da sociedade.

A escola não é o lugar de onde se irradiará tal processo - esta é uma tarefa a ser desempenhada pela sociedade como um todo. Como outras instituições sociais, a escola possui forças de conflito e de transformação que pressionam, no sentido de mudança, o sistema social mais amplo. Dessa forma, numa percepção de desenvolvimento dialético da história, serão essas mesmas contradições a possibilidade que se vislumbra, para a emancipação das classes historicamente dominadas.

As discussões sobre a escola devem se dar no sentido de apreendê-la no âmago do movimento histórico, onde ele aparece como síntese das relações sociais características de uma determinada sociedade. Analisando a questão das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista, Frigotto (1984) assinala

"(...) como o capital, no seu processo de acumulação, concentração e centralização pelo trabalho produtivo vai exigindo cada vez mais, contraditoriamente, trabalho improdutivo, como se fossem verso e averso de uma mesma medalha, a "improdutividade da escola" parece constituir, dentro desse processo, uma mediação necessária e produtiva para a manutenção das relações capitalistas de produção. A desqualificação da escola, então, não pode ser vista apenas como resultante das "falhas" dos recursos financeiros ou humanos, ou da incompetência, mas como uma decorrência do tipo de mediação que ela efetiva no interior do capitalismo monopolista." (Frigotto, 1984, p.134)

Do exposto, depreendemos que a educação possui uma especificidade, enquanto uma prática política frente às demais práticas políticas. Não devemos identificar a prática educativa escolar com as relações pedagógicas que se dão na totalidade das relações sociais, nem de pensar a especificidade da escola a partir dela mesma. O papel da escola não pode ser confundido com o que deve ser desempenhado pelo sindicato ou Partido político, ainda que esteja com estes articulado em torno de um projeto educacional. Educação, enquanto ato político, não é sinônimo de uso político-partidário da educação. A escola e o professorado não podem ser usados como "massa de manobra" ou campo para o fisiologismo dos Partidos políticos. Tampouco, o professor pode ser responsabilizado pela crise da escola pública cujas raízes são bem mais profundas do que aparentam ser.

"A crise das instituições educacionais é uma crise da totalidade dos processos dos quais a educação formal é apenas uma parte. A questão central da atual "contestação" das instituições educacionais não é simplesmente o "tamanho das classes", a "inadequação das instalações de pesquisa", etc, mas a razão de ser da própria educação. Essa questão envolve inevitavelmente não só a totalidade dos processos educacionais, "desde a juventude até a velhice", mas também a razão de ser dos instrumentos e instituições do intercâmbio humano em geral. Se essas instituições - inclusive as educacionais - foram feitas para os homens, ou se os homens devem continuar a servir às relações sociais de produção alienadas - é esse o verdadeiro tema do debate. A "contestação" da educação, no sentido mais amplo, é o maior desafio ao capitalismo em geral, pois afeta diretamente os processos mesmos de "interiorização" através dos quais a alienação e a reificação puderam, até agora, predominar sobre a consciência dos indivíduos." (Mészáros, 1981, p. 272-273)

A escola desempenha um papel fundamental, porém não suficiente, para a formação do cidadão consciente e

participante, capaz de uma percepção crítica da realidade social e de gerir seu próprio destino. Se nesse trabalho nos detivemos na dimensão do professorado da escola pública do Rio de Janeiro, não significa que o responsabilizamos pelas suas deficiências. Ao contrário, existem outras causas que contribuem para moldar essa escola conservadora e extremamente deficitária para as classes populares, que são a sua clientela majoritária.

Vários educadores brasileiros têm analisado a questão dos limites e possibilidades da implementação de uma política educacional no horizonte de uma escola pública de qualidade. Dos estudos realizados, destacamos Mello (1985) que discute a dificuldade representada por um quadro de profissionais que não têm o domínio do campo específico onde vão trabalhar. Estabelece um hipótese específica:

"(...) o sentido político em si, de prática do professor, se realiza também pela sua incompetência ou competência técnica." (Mello, 1985, p.15)

Leroy (1986) assinala a ineficiência de uma política educacional quando não se estabelecem estratégias para trabalhar uma mediação que é a dos pequenos burocratas, suas origens, suas vinculações com os feudos de interior do Estado, as pequenas oligarquias e os grandes intelectuais tradicionais dessas pequenas cidades. Formula a hipótese de que

"(...) a administração pública encarregada de realizar uma proposta educacional do Estado é comandada por critérios políticos que em última instância, refletem os interesses dos setores dirigentes da classe dominante. A racionalidade técnico-administrativa é utilizada para permitir a manipulação do sistema educacional por

esses setores e, assim, ampliar sua influência como grupo político." (Leroy, 1986, p.17)

Acreditamos que a nossa preocupação tangencia esses dois horizontes que, de uma certa forma, nos fornecem um parâmetro para a análise. Pretendemos entender como se deu o processo de formação política do professor da escola pública do Rio de Janeiro, a forma de produzir a sua consciência. O tipo de conformismo de que esse grupo social é conformista se traduz num tipo de prática que se dá na escola e nos grupos sociais dos quais ele participa. Daí, a sua importância para o processo de democratização da sociedade e, dentro dela, a escola.

Numa investigação mais profunda sobre a prática desses profissionais há que se considerar o caráter contraditório das práticas que se dão não só na escola como também, nos organismos de classe da categoria. Além disso, esses professores ainda recebem as mais variadas influências que os atingem enquanto cidadãos engajados em outros movimentos sociais de caráter mais amplo e na sua relação com indivíduos de outras esferas de atividade.

Aparentemente, estaríamos falando dos professores enquanto um "bloco" homogêneo. Entretanto, vários estudos nos indicam que estamos diante de uma heterogeneidade de organização, formação, condições de trabalho e de visão de mundo que não são totalmente conhecidas. Desse modo, não podemos ignorar essa diversidade da realidade e pensar que ela seja homogênea, pois não trabalharíamos com a realidade

concreta e correríamos o risco de construir teorias equivocadas. Quando se fala do professor de um modo geral, de forma abstrata, passamos a imagem de que tal espaço é homogêneo, coerente, absolutizando padrões de ação que efetivamente são relativos.

Acredita-se que uma parcela significativa desses professores tem sua origem social ligada a frações de classes mais próximas às classes populares do que às classes fundamentais. Não é o novo intelectual, na concepção gramsciana, que encontramos hoje na escola pública do Rio de Janeiro. De acordo com essa categoria, redimensionada por Gramsci (1988), intelectuais são todos os homens, embora nem todos exerçam essa função na sociedade. Ao intelectual orgânico caberá educar, organizar e direcionar a classe trabalhadora numa relação dialética intelectual-massa que se realiza entre avanços e recuos - isto é, a organização e a formação da consciência de classe, uma tarefa bem mais complexa do que aparenta ser.

"O elemento popular 'sente' mas nem sempre compreende ou sabe; o elemento intelectual 'sabe', mas nem sempre compreende e, muito menos 'sente'. (...) O erro do intelectual consiste em acreditar que se possa saber sem compreender e, principalmente, sem sentir e estar apaixonado (não só pelo saber em si, mas também pelo objeto do saber), isto é, em acreditar que o intelectual possa ser um intelectual (e não um mero pedante) mesmo quando distinto e destacado do povo-nação, ou seja, sem sentir as paixões elementares do povo, compreendendo-as e, assim, explicando-as e justificando-as em determinada situação histórica, bem como relacionando-as dialeticamente às leis da história, a uma concepção do mundo superior, científica e coerentemente elaborada, que é o 'saber'; não se faz política-história sem essa paixão, isto é, sem esta conexão sentimental entre intelectuais e povo-nação. Na ausência deste nexo, as relações do intelectual com o povo-nação são, ou se reduzem, a relações de natureza puramente burocrática e formal; os intelectuais se tornam uma

casta ou um sacerdócio (o chamado centralismo orgânico)." (Gramsci, 1988, p.138-139)

Nessas relações, a tarefa dos intelectuais orgânicos será a de elaborar o senso comum das massas, extraíndo-lhes o núcleo válido, elevando-as à consciência crítica. O processo de transformação, bem o sabemos, não é tarefa para uma geração e tampouco representa um fácil empreendimento. A nossa história está aí para nos dar esse depoimento. Essa tarefa pressupõe que cada homem tenha uma consciência de si próprio, do contexto social onde se acha inserido e da realidade histórica da qual é parte. Pressupõe também que ele tome em suas mãos o poder de gerir seu próprio destino, a partir da capacidade que adquiriu de uma percepção crítica da realidade social em que vive.

"A formação de uma consciência coletiva unitária demanda iniciativas e condições múltiplas. A difusão de um modo de pensar e de agir homogêneo, a partir de uma direção homogênea é a condição principal, mas ela não deve ser a única. Um erro bastante comum é o de crer que toda camada social elabora a sua própria consciência, sua própria cultura da mesma maneira, com os mesmos métodos, isto é, com os métodos dos intelectuais profissionais." (Gramsci, 1975, p. 33)

A categoria dos professores da escola pública do Rio de Janeiro é constituída majoritariamente por mulheres, conforme as estatísticas oficiais. A grande maioria dos cargos de direção, nos vários níveis desse sistema escolar e especialmente, direções eleitas das escolas, são ocupadas por mulheres. Não seria exagero afirmar que não só a gestão do ensino público como, também, a direção do seu sindicato, têm sido desempenhadas, na sua grande maioria, por professoras.

Entretanto, o maior ou menor envolvimento da categoria dos professores com a sua entidade de classe carece de uma análise mais detalhada quanto às determinações que interferem nesse processo - por isso, não pode ser reduzido a uma simples consequência da alienação desses profissionais. As sucessivas greves por salários mais dignos e melhores condições de trabalho, desde o período dito de "abertura política" para cá, representam um sinal evidente do processo de perda do poder aquisitivo da categoria, decorrente do descaso das autoridades governamentais para com a educação. Para sobreviver, os professores têm sido obrigados a trabalhar em várias escolas e participado muito pouco de sua entidade de classe no sentido de fortalecê-la. Se precisam desse trabalho (escola) para a garantia de sua sobrevivência e, para a garantia do direito a esse trabalho e de salários mais dignos que lhes permitam uma melhor qualidade de vida, necessitam de uma entidade de classe forte, realmente representativa, com condições reais e concretas de pressionar as autoridades e as instituições responsáveis a nível local e regional.

Como ocorre em outras categorias de trabalhadores, uma parcela tem apresentado sinais de estar em processo de mudança do senso comum para uma consciência mais crítica. São esses que têm se destacado do conjunto passando a lutar pela criação de espaços mais democráticos, mais significativos no interior da sociedade civil. No sistema escolar, no seu sindicato, nos Partidos políticos e nos diferentes movimentos

sociais, esses professores vão se percebendo enquanto cidadãos, engajando-se na luta maior pela consolidação da democracia no nosso país. Muitos professores se dedicaram a vida parlamentar elegendo-se como deputados e vereadores por diferentes Partidos.

A questão da alienação nos parece de fundamental importância porque só um homem consciente e crítico tem uma visão de totalidade e, por isso mesmo, terá condições de perceber o real e conseqüentemente, transformá-lo. A mágica da transformação não passa pelo racional apenas; inclui e transcende o racional, incorpora-o e vai além, num experimentar contínuo que não está escrito em livro nenhum, cujo ponto de partida e de chegada do conhecimento é a prática.

Não há possibilidade de que cada homem se liberte sem promover o coletivo do qual faz parte. Não há libertação individual capaz de promover a transformação da nossa escola pública. A autonomia de pensar e de agir transforma o indivíduo em sujeito de sua própria história. O coletivo é atingido com o processo de pessoa por pessoa, de individualidades.

O professor necessita enfim, superar a fragmentação, a coisificação e a alienação no seu cotidiano quer na escola, quer em outros ambientes sociais dos quais participa. Nessa superação é que reside a humanização do homem, o desafio de sua libertação, a busca da unidade na diversidade. Cada um de nós é, a um só tempo, todo indivíduo e toda coletividade -

não dá para separar. O professor precisa aprender a lidar com as aparências do real em todas as esferas da sua existência, isto é, conseguir perceber além das aparências, a essência dos fenômenos sociais. Não há um concreto real efetivamente pensado. A cada momento criam-se novas sínteses que exigem outras sínteses que não sejam as existentes. Há um real concreto a ser pensado, a ser construído, para o qual o homem está sendo desafiado, a nível individual e grupal.

2- O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO HISTÓRICO-SOCIAL BRASILEIRO

ONDE O PROFESSOR SE PRODUZ

"Só existe história como história feita pelos homens em condições particulares criadas também por eles. Os homens fazem a história e a história faz os homens". (Sánchez Vazquez, 1986, p.372)

"O social não é um produto dos indivíduos; pelo contrário, os indivíduos é que são um produto social. A individualidade - do ponto-de-vista histórico-social - não é ponto de partida; é algo que o homem conquistou - e enriqueceu - num processo histórico-social. A individualidade e as formas de os indivíduos se relacionarem estão condicionadas histórica e socialmente. O modo pelo qual produzem ou se inserem no processo de produção, sua vinculação com os órgãos do poder, sua maneira de amar e de enfrentar a morte, seus gostos e preferências, estão condicionados socialmente. No indivíduo se sintetiza toda uma série de relações sociais". (Sánchez Vazquez, 1986, p.331)

No presente capítulo, analisaremos o tecido da estrutura e da conjuntura da sociedade brasileira onde se gesta o professor, enquanto sujeito social historicamente determinado. Procuraremos examinar o processo que deu origem ao nosso atual modelo de sociedade e as suas consequências para a educação brasileira. Uma delas reside na crescente defasagem entre os modelos de desenvolvimento econômico e de educação adotados.

A bibliografia consultada levou-nos a situar em 1930 o início da nossa análise, devido à Revolução de 1930 que marca a queda do sistema oligárquico-rural e o surgimento dos primeiros contornos da nova ordem econômica industrial capitalista.

"O país, há muito sentindo insuficiências, amadureceu sua realidade e passa a enfrentá-la com decisão: a data é o coroamento de longa trajetória de perguntas, perplexidades e lutas e o início de uma nova política, que se traduz em todos os planos - social, econômico, intelectual. O crescimento da população, a diversidade de classes a adquirir consciência de seus limites e direitos, o mundo após a guerra, com novos sistemas, ideologias opostas e crises econômicas, tudo leva às tentativas de superar a velha ordem formada desde os primeiros anos do domínio português, cristalizando-se em traços anacrônicos de difícil remoção, pela rotina, comodismo ou interesses." (Iglesias, Francisco in Romanelli, 1985, p.10)

As mudanças que se aceleraram no desenvolvimento brasileiro a partir dessa data estão relacionadas com aquelas ocorridas no sistema educacional nos últimos anos. Nesse contexto, destacamos as concepções que determinaram o pensamento educacional e as lutas ideológicas travadas entre as forças progressistas e conservadoras na estrutura do poder, pelo controle da expansão do ensino.

O caminho que esta etapa do presente estudo nos permite vislumbrar passa por uma dupla análise: de um lado, as concepções de educação que fazem parte do senso comum dos professores e, conseqüentemente, orientam a sua prática; do outro lado, a gênese do processo de constituição dessa categoria enquanto um determinado sujeito social e histórico, portador de um outro senso comum ou conformismo. O que queremos resgatar neste capítulo é o papel desempenhado por esses movimentos sociais na conformação de um determinado conformismo, base da constituição desse sujeito social e histórico.

2.1- As condições históricas supraestruturais das teorias educacionais dominantes - implicações nas concepções de educação do professor

Dentre as diversas forças que contribuem para moldar o senso comum dos professores estão as concepções que dominam o pensamento educacional brasileiro. Essas concepções estão presentes na formação dos professores, influenciando sobre a visão de mundo dos mesmos. Entretanto, na história da educação brasileira, as diferentes concepções de educação formuladas estiveram e, ainda hoje, permanecem em conflito. Numa retrospectiva histórica das correntes e tendências da educação brasileira, uma das sínteses mais divulgadas é de Saviani (1985) que identifica o que ele chamou de quatro "tendências" na história da educação brasileira: concepção humanista tradicional, caracterizada pela visão essencialista do homem; a concepção "humanista" moderna, marcada pela visão de homem centrada na existência, na vida, na atividade - portanto, uma visão essencialista do homem; a concepção analítica, cuja definição filosófica é imprecisa, indo de positivista a tecnicista e a concepção dialética, como visão concreta, histórica do homem. (1)

Considerando o período que vai de 1930 a 1977, Saviani (1985) nos apresenta a seguinte configuração, a partir do quadro teórico acima exposto:

- " Até 1930: predomínio da tendência "humanista" tradicional;
De 1930 a 1945: equilíbrio entre as tendências "humanistas" tradicional e "humanista" moderna;

De 1945 a 1960: predomínio da tendência "humanista" moderna;
De 1960 a 1968: crise da tendência "humanista" moderna e
articulação da tendência tecnicista;

A partir de 1968: predomínio da tendência tecnicista e a
concomitante emergência de críticas à pedagogia oficial e à
política educacional que busca implementá-la." (Saviani, 1985, p.33)

Os períodos acima discriminados evidenciam o predomínio de uma tendência sobre as demais sem, no entanto, significar que, na fase seguinte, a anterior já esteja superada. Ainda hoje, na maioria das escolas públicas e particulares, o ensino permanece convencional, herbatiano, configurando-se a existência da concepção humanista tradicional.

Qual o senso comum ou representação de educação que tem o professor que está na escola pública hoje? Quais as tendências pedagógicas que predominam nessa escola? A atual problemática dos professores no cotidiano da escola pública poderia ser assim enunciada:

"(...) imbuído do ideário escolanovista (tendência "humanista" moderna) ele é obrigado a trabalhar em condições tradicionais (tendência "humanista" tradicional) ao mesmo tempo que sofre, de um lado, a pressão da pedagogia oficial (tendência tecnicista) e, de outro, a pressão das análises sócio-estruturais da educação (tendência "crítico-reprodutivista")." (Saviani, 1985, p.43)

Utilizando os ensinamentos gramscianos, diríamos que o senso comum desse professor é uma espécie de mosaico bizarro onde convivem, anacrônicamente, a maioria das concepções aqui apresentadas. Como assinala Saviani (1985), os cursos de formação de professores, de tendência "progressista", moldaram a sua cabeça no ideário escolanovista. Por isso, tem o aluno como o centro do fenômeno educativo e vê a aprendizagem como uma relação

interpessoal que se fará a partir dos interesses dos educandos. Acredita contar com ajuda de especialistas em ciências humanas, idealiza uma escola com turmas pequenas, farto e variado material didático, laboratório e biblioteca.

Com essa representação de escola e de educação encontra turmas numerosas e raro material didático, que se reduz ao quadro-negro e giz. Laboratório, Biblioteca - poucas são as escolas que os possuem e raríssimas aquelas onde eles realmente funcionam. Como lidar com essa escola tradicional se a sua cabeça é escolanovista ? Essa escola real, concreta, tradicional pressupõe o professor como centro do processo educativo, dominando inteiramente aquilo que vai ensinar e promovendo uma efetiva aprendizagem de seus alunos.

Além do choque inevitável entre o idealizado e a realidade concreta, ainda lhe são cobradas eficiência, produtividade e racionalização de suas atividades. No planejamento educacional há uma tentativa de "taylorizar" o ensino. Saviani (1985) assinala que o trabalho do professor tende a ser objetivado. Não é o professor que imprime o seu ritmo pessoal ao trabalho escolar mas será o próprio trabalho que ditará o ritmo a ser seguido. Assim sendo, a sua substituição por outro professor, ou até mesmo por "máquinas de ensinar", não acarretará quebra no processo pedagógico. Mas o professor reage num "faz-de-conta": preenche os formulários exigidos e, dentro da sala de aula, age a seu modo.

O professor passa de vítima a réu quando surge a tendência crítico-reprodutivista. Se a escola é um Aparelho Ideológico do Estado - AIE, o professor é um "agente de exploração", "porta-voz dos interesses dominantes", "lacaio da burguesia" sendo explorado para explorar, dominando para dominar. Todas essas acusações recaem sobre o professor. Entretanto, ele próprio se considera a maior vítima dessa exploração, pois o seu trabalho não é valorizado, sua categoria está se proletarizando e o ensino público não tem recebido a devida atenção dos grupos dominantes e dos governantes. Como nos dizia, repetidas vezes, o Professor Dumerval Triqueiro Mendes nas nossas aulas de Filosofia de Educação Brasileira: "O Estado não quer, nem nunca quis, resolver o problema educacional brasileiro."

2.1- O tecido da estrutura e da conjuntura da sociedade brasileira onde o professor se produz

Além das concepções de educação, há uma outra dimensão que pretendemos analisar. Diz respeito ao tecido da estrutura e da conjuntura da sociedade brasileira onde também se gesta o professor. Ao participar do processo de criação da realidade social, o homem vai se criando a si mesmo como sujeito social e histórico. Convém, portanto, retroagir a 1930, quando foi rompida a velha ordem social e oligárquica e se iniciou o processo de implantação definitiva do

capitalismo no Brasil para o melhor entendimento da base econômica e política sobre a qual, ou dentro dela, as concepções e os homens se constituem. O modelo de sociedade que temos hoje não surgiu por acaso. Foi historicamente construído pela utilização de estratégias de sustentação política que desde a Independência do Brasil não variaram muito. Assim, tivemos na história da sociedade brasileira: a conciliação, o autoritarismo desmobilizador, o autoritarismo mobilizador e o liberalismo.(2)

Nas sociedades modernas, os Aparelhos de Hegemonia são de grande valia para a conquista e manutenção da hegemonia pois atuam decisivamente na formação da opinião pública, moldando costumes, formas de pensar e de agir, moralidade, numa perspectiva alienante. A difusão de ideologias arbitrarias objetiva fazer com que os indivíduos adquiram a concepção de mundo da classe dominante e ignorem a própria realidade de sua classe social, ocultando a condição de exploração a que são submetidos. As classes dominantes conseguem se manter no poder graças aos conformismos das classes dominadas com a sua própria condição de vida e de trabalho. Essa relação hegemônica mantém os indivíduos na condição de "homem-massa" dotados de uma passividade moral e política. Podemos dizer que ele é "conformado", moldado por diversas forças, concepções e influências para um determinado tipo de sociedade onde o consenso das classes exploradas garante o poder de uma determinada classe no bloco social. O processo de conquista da hegemonia por essas classes

pressupõe a formação da consciência política ou consciência de classe capaz de fazer com que o homem atinja a autoconsciência pela visão crítica de si, mesmo tornando-se homem-participante e crítico. A diferença entre uma e outra hegemonia se torna, portanto, evidente: enquanto a primeira busca manter a situação de exploração, a segunda aponta para uma renovação, uma grande reforma intelectual e moral de toda a sociedade.

Apesar da grande eficiência e eficácia do processo de inculcação ideológica a que são submetidas, as classes dominadas desenvolvem formas de resistência que ainda hoje não são suficientemente conhecidas. Como vimos no capítulo anterior, a visão de mundo, alienada ou crítica, retrata o grupo social que compartilha de uma mesma maneira de pensar e de agir, fazendo-os sempre conformistas de um determinado conformismo. Nesse sentido, não podemos falar em conformismo mas de "conformismos". Não se trata de "níveis" de conformismos mas de formas de apreensão crítica ou alienada de uma mesma realidade social que leva o homem a um movimento de rejeição ou de aceitação das suas condições de vida. De fato, os grupos sociais de uma mesma classe social manifestam sua representação da realidade ou "panorama ideológico" nas suas práticas de organização e de luta. A sua consciência e prática de classe podem expressar uma visão fragmentária e alienada ou uma visão consciente e crítica de uma mesma realidade. Pode-se dizer, por exemplo, que um grupo de professores, na liderança do movimento de sua organização

representativa, compartilha de um conformismo diferente do senso comum de um outro grupo que dificilmente adere às lutas empreendidas por sua categoria.

A função educativa a ser exercida pelo Estado democrático deveria se dar no sentido de propiciar o surgimento de novas e mais elevadas formas de civilização, novos tipos de humanidade reduzindo a verticalidade das desigualdades sociais e construindo uma sociedade mais justa e humana. Na prática, não é isso que ocorre. O Estado, enquanto sociedade política ou Aparelho de Hegemonia, é manipulado por pequenos grupos que direcionam os destinos de uma época de acordo com as suas visões parciais e interesses particulares. A forma de pensar e de agir do professor, enquanto um cidadão, pode expressar um conformismo moldado por essas forças. Pode ocorrer, também, que ele não se conforme com a realidade tal qual ela se lhe apresenta, como se fosse imutável e lute por transformá-la. Por isso, acreditamos no processo de construção de uma sociedade democrática, pela participação popular, enquanto uma utopia possível.

Se observarmos a maneira pela qual o Estado e a economia se relacionam, veremos que o poder político e o poder econômico se determinam reciprocamente, enquanto dimensões de uma mesma realidade. Nesse sentido, o entendimento de alguns aspectos das relações entre o Estado e a sociedade brasileira deve ser buscado na análise das

dimensões ideológicas e práticas das políticas econômicas adotadas pelo governo a partir de 1930. (3)

A análise das políticas econômicas governamentais dos anos 1930-70 nos permite identificar o processo de constituição e hegemonia das estratégias políticas de evolução do sistema econômico brasileiro. Ianni (1971) assinala a existência de duas tendências principais:

- estratégia de desenvolvimento nacionalista (1930-45, 1951-54 e 1961-64): assentava-se no projeto de um capitalismo nacional, de uma crescente nacionalização dos centros decisórios da economia brasileira;
- estratégia de desenvolvimento dependente (1946-50, 1955-60 e 1964-70): tinha como pressuposto o projeto de um capitalismo dependente, um reconhecimento da importância da interdependência das nações capitalistas sob a hegemonia dos Estados Unidos.

A rigor, ocorreu um movimento pendular ao longo da nossa história e, até numa mesma gestão, o governo adotou medidas inerentes às duas tendências assinaladas, por mais paradoxal que isso nos possa parecer. Apesar do antagonismo dos pressupostos implícitos dessas tendências, tal fato ocorreu quer por falta de clareza de nossos governantes, quer por motivos outros tais como oportunismos, razões táticas e/ou incapacidade de outros posicionamentos.

Outra tendência, além das duas acima discriminadas, pode ter influenciado a coexistência e/ou polarização aludidas. Trata-se da estratégia de desenvolvimento

socialista que defendia uma maior participação do Estado na economia pela nacionalização e estatização de empresas estrangeiras ou filiais e associadas de empresas multinacionais. Ao contrário das anteriores, os defensores dessa estratégia nunca assumiram o poder, restringindo-se, apenas ao plano ideológico, a manifestação de suas ambições.

O que realmente predominou, no período de 1930 até hoje, é a estratégia de desenvolvimento dependente. O Estado oligárquico desapareceu e se ampliou a hegemonia do setor industrial, no conjunto do subsistema econômico brasileiro, levando o Estado a uma participação cada vez maior na economia. Na garantia desse regime político-econômico era necessário redimensionar a estrutura político-administrativa do governo, para o atendimento das novas exigências de reprodução e acumulação, estabelecidas pelo setor privado nacional e multinacional, no sentido de sua prosperidade.

Com o crescimento da intervenção do Estado na economia surgiu a necessidade de um controle maior na coleta dos dados e de sua análise para as atividades de elaboração, execução e acompanhamento de planos, programas e projetos implementados pelo governo. Foi assim que surgiu no cenário político uma nova "casta" no poder, pela incorporação de conselheiros, assessores, técnicos, engenheiros, estatísticos e economistas nos órgãos que formulavam, executavam e controlavam a política econômica do governo. A hegemonia do Executivo sobre os demais poderes atinge tal ponto que, a partir de 1930, ele se confunde com o próprio

governo, surgindo como aparelho estatal, voltado, principalmente, para o setor econômico. Como assinala Ianni (1971), o Poder Executivo dispõe de uma ampla organização (como ministérios, superintendências, autarquias, institutos, empresas públicas, sociedades de economia mista, serviços de informação e processamento de dados, etc) além de técnicas e pessoal (administrativo, técnico, burocrático, político, etc).

Incorporando uma visão tecnocrática e cientificista, no lugar de uma visão política, na condução da economia, o Poder Executivo vai se constituindo em uma grande e complexa estrutura - a tecnoestrutura estatal. Será na esfera dessa tecnoestrutura estatal que ocorrerá a transformação das estruturas econômicas em políticas e vice-versa. Os custos inerentes ao crescimento e à reformulação das estruturas político-administrativas brasileiras foram socializados pela ação do Estado, quer através da criação de impostos, quer pela implantação de uma política salarial injusta para o trabalhador.

A partir de 1930, observamos a evolução e a convergência de duas tendências, importantes no desenvolvimento do sistema político-econômico brasileiro: a crescente participação estatal na economia e a política econômica planificada. São principalmente políticos e econômicos os condicionantes históricos e estruturas subjacentes a essas tendências.

As crises política e econômica levaram o Estado a intervir sistematicamente na economia regulamentando as relações de trabalho. Enquanto país dependente, o Brasil é profundamente atingido, não só pelas crises que ele mesmo produz, como por aquelas exportadas pelos países dominantes. Geralmente, estas adquirem contornos catastróficos porque, na maioria das vezes, surpreendem empresários, comerciantes, banqueiros, enfim, amplos setores da economia, direta ou indiretamente ligados ao setor externo. Cabe ressaltar, porém, que essa intervenção do Estado teve sempre o claro objetivo de garantir o tipo de relações e estrutura de dominação e apropriação existentes.

O desenvolvimento econômico capitalista(4) no período de 1930--70 não resultou do livre jogo das forças produtivas no mercado mas de ação direta ou indireta do Estado na criação de condições favoráveis para a empresa privada nacional e multinacional. A partir de uma visão do desenvolvimento econômico como sinônimo de acumulação capitalista, essa ação do governo buscou tornar o excedente econômico potencial em excedente econômico real, de acordo com as exigências ditadas pelo setor privado, como é o caso dos grandes investimentos destinados à expansão dessas empresas.

Para viabilizar as políticas econômicas adotadas pelo Estado desde 1930, foram criadas políticas trabalhistas com políticas salariais correspondentes. Como assinala Ianni (1971), as implicações decorrentes da política econômica

atingem não só as relações entre vendedores e compradores da força de trabalho, como também influencia a cultura, o senso comum, os modos de pensar e de agir, atuando significativamente na constituição do "panorama ideológico" dessa época. Nesse sentido julgamos necessário analisar o contexto e o conteúdo da política trabalhista dos governos desde 1930(5) a partir do entendimento da política econômica que lhe deu origem. A bibliografia levantada e consultada orientou nossa opção por examinar a relação existente entre a evolução da educação e a implantação gradual da ordem econômica industrial capitalista. Foi nesse cenário que se movimentaram os personagens das lutas ideológicas travadas em torno da educação. No desenrolar desses acontecimentos, procuraremos analisar as concepções de educação predominantes em cada período. Nosso objetivo é examinar o quadro conjuntural que atuou na "conformação" do professor e a relação com a emergência de um determinado sujeito social e histórico no final da década de 70, fruto de novos "inconformismos" sociais.

2.2.1- Período de 1930 a 1945

Em 1930, com a deposição do governo de Washington Luis, são criadas as condições políticas e sociais para a transformação do Estado oligárquico existente em Estado burguês. Rompendo com a velha ordem social e oligárquica,

caminhando para a implantação definitiva do capitalismo no Brasil, tem início o período de transição da sociedade oligárquico-tradicional para a sociedade urbano-industrial, através da ação efetiva do Estado nas redefinições das estruturas de poder e do modelo econômico que viabilizasse a industrialização. Essa transição promoveu grandes alterações nas esferas econômicas, sociais, políticas e culturais do país e a ampliação da participação do Estado na economia. Surge o Estado populista que vai adquirindo os contornos de um Estado burguês.

Convém lembrar que a Revolução de 30 contou com o amplo apoio das forças conservadoras e progressistas, que lutaram lado a lado. Por isso, podemos entender como era precária tal aliança que persistiu apenas o tempo suficiente para a tomada do poder. Logo a seguir se configuravam como dois grupos com interesses distintos: o setor tradicional representado pela velha aristocracia rural e o setor moderno formado pela burguesia industrial e a classe média constituída de pequenos empresários (ou pequena burguesia), intelectuais, burocratas, militares (especialmente os "tenentistas"). Mais tarde, cada um desses grupos deu origem a um leque de facções resultantes das divergências ideológicas neles existentes.

"Essa divisão em dois grupos não impediu que houvesse divergências ideológicas no seio de cada um. Já vimos, por exemplo, que o setor moderno acabou dando origem a grupos de esquerda e de direita, nacionalistas, fascistas etc. E muito difícil chegar-se a uma conclusão precisa sobre a formação ideológica desses grupos, e é até arriscado. O que nos parece mais ou menos evidente é que o golpe de Estado de 1937, que implantou o Estado Novo, acabou com a

luta entre "tenentistas" e "constitucionalistas". Por outro lado, parece-nos certo, que do setor moderno saíram as facções de direita e de esquerda, algumas destas ligadas à política de massas. O que também nos parece claro é que o setor moderno, sobretudo a burguesia industrial sofreu uma cisão com a penetração maciça do capital internacional na economia brasileira. O grupo ligado ao mercado interno, em parte, pelo menos, continuou lutando contra essa penetração desvantajosa para o desenvolvimento da indústria nacional. Surgiu, então dessa cisão, o grupo nacionalista de empresários. Dessa cisão resultou uma redefinição das formas de encarar o papel do Estado na direção da economia e do desenvolvimento global." (Kornanelli, 1985, p.188-189)

Getúlio Vargas assume o governo de 1930 a 1945(6) criando novas diretrizes políticas para as relações entre assalariados e empregadores. Toda a legislação trabalhista criada nesse período tinha como alvo as relações políticas entre as classes sociais urbanas, no sentido de pacificar as relações entre a demanda e a oferta de força de trabalho nos setores secundário e terciário. Era necessário sistematizar e formalizar essas relações, pois as novas técnicas de ação política desde a Primeira Guerra Mundial, em seus movimentos reivindicatórios de natureza econômica e política, estavam desvelando as contradições da concepção oligárquica de poder e mando da sociedade agrária predominante no Estado oligárquico até 1930. As leis trabalhistas existentes tinham características de leis repressivas. As ações do governo eram no sentido de evitar que as contradições aflorassem e evidenciassem a luta de classes. Daí buscar sempre a "paz social", "ordem e trabalho" e a "harmonia" entre patrões e empregados. Na verdade, buscava controlar e dominar todo o movimento de organização política dos trabalhadores da época. Como assinala Ianni (1971), o governo brasileiro, atuando no

sentido de vincular o sistema sindical ao sistema político-administrativo estatal, incorporava, a seu modo, as lições trabalhistas e contra-revolucionárias do governo fascista italiano.

Quanto às condições econômicas dos anos 1930-45, verificamos uma expansão e diferenciação da estrutura econômica do país, com surtos de industrialização e aumento da população nos centros urbanos. No governo de Getúlio Vargas foram criados, dentro das novas diretrizes políticas para as relações de trabalho, o Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio (1930) e o Departamento Nacional do Trabalho (1931). A regulamentação dos sindicatos das classes patronais e operárias(7) ocorreu em 1931, através de um Decreto, que diz no seu artigo 15:

"Terá o Ministério do Trabalho Indústria e Comércio, junto aos sindicatos, às federações e confederações, delegados com a faculdade de assistirem às assembleias-gerais e a obrigação de, trimestralmente, examinar a situação financeira dessas organizações, comunicando ao Ministério, para os devidos fins, quaisquer irregularidades ou infrações do presente decreto."(Decreto 19.770/31, art.15)

Como podemos perceber, inicia-se o processo de esvaziamento político do sindicato uma vez que este se constitua no elemento essencial do sistema político-administrativo estatal. Das reivindicações econômicas e políticas dos trabalhadores, desde 1930, temos atendidas, através de decretos, leis e dispositivos constitucionais, as seguintes:

"(...) salário mínimo; jornada máxima de oito horas de trabalho; igualdade salarial, sem distinção de idade, sexo, nacionalidade ou estado civil; repouso semanal remunerado; férias anuais

remuneradas; proibições de trabalho a menores de 14 anos; assistência médica ao trabalhador e à gestante; carteira profissional; regras jurídicas para a criação e o funcionamento de sindicatos, federações e confederações, etc."(Ianni, 1971, p.38)

Em 1943, essa legislação foi revisada, assumindo maior amplitude e sistematização na Consolidação das Leis do Trabalho - C.L.T.. A partir de então os sindicatos passaram a ser controlados e a dependerem do Ministério do Trabalho Indústria e Comércio. O imposto sindical surge com a C.L.T.

O contexto econômico de onde emergiu toda essa legislação se caracterizava, de um lado, por uma expansão das atividades produtivas e, por outro lado, por uma expansão real das forças produtivas do país. Com essa iniciativa, a política trabalhista adotada pelo governo durante a ditadura do Estado Novo (1937-1945) pretendia defender os trabalhadores de uma excessiva pauperização, regulando as relações entre patrões e empregados na comercialização da força de trabalho, estabelecendo limites de exploração.(8)

'Esse direito trabalhista não se limitava a criar uma estabilidade de tipo corporativo ou feudal, no pessoal da empresa. Impunha às massas trabalhadoras, compulsoriamente, uma "organização". Ora, era inevitável que essa organização fosse usada como instrumento de "pressão econômica" e de "ação política" pelas massas trabalhadoras. Graças a isso, o padrão salarial tornou-se "relativamente" independente das condições criadas pela presença de um enorme exército de reserva, isto é, do desemprego urbano, suscitado pela transferência de populações deslocadas na agricultura."(Rangel, 1963, p.44-45)

Na prática, entretanto, essa pauperização de grande parte dos trabalhadores não foi evitada pela interferência do Estado nas relações entre patrões e empregados. Incluem-se aí os trabalhadores pertencentes ao funcionalismo público e privado, e dentro deles o professor, cujos salários perderam

seu poder aquisitivo ao longo dos anos. Além disso, o sindicato foi atrelado ao aparelho estatal.

Após 1930, ampliou-se a defasagem entre as necessidades de uma sociedade em vias de industrialização e a expansão da educação. Para Romanelli (1985), essa defasagem está relacionada com as contradições políticas decorrentes da luta travada entre as parcelas das camadas dominantes no poder. Como resultado desse embate temos um tipo de sistema educacional que foi imposto à sociedade por meio de uma prolifera legislação.

Para analisarmos os desdobramentos dessa conjuntura no campo educacional, precisamos nos reportar às duas fases distintas que caracterizam o governo Vargas. A primeira fase (1930-1937) se refere aos Governo Provisório (1930-34) e Governo Constitucional (1934-37), com as lutas travadas nos campos político e econômico para a definição do novo regime. Na área da educação tivemos o embate entre "pioneiros" e conservadores e as reformas do ensino. A segunda fase (1937-1946) diz respeito ao Estado Novo que implantou uma ditadura no país, penalizando quase toda a sociedade civil. Nesse período registra-se uma arrancada para a implantação da indústria pesada. Há, nesse contexto, um refluxo nas lutas ideológicas em torno da educação.

Durante o Governo Provisório tivemos as reformas empreendidas por Francisco Campos e as lutas ideológicas entre "pioneiros e conservadores". Aliás, ele foi o primeiro Ministro da Educação e Saúde Pública cujo ministério foi

criado em 1930. As reformas estaduais de ensino tiveram seu início em 1922 mas, pela primeira vez, uma reforma atingia o sistema de ensino como um todo, isto é, tinha caráter nacional. Através de vários decretos houve uma ampla reforma dos ensinos superior, secundário e comercial, assim como, a criação do Conselho Nacional de Educação. Antes da Reforma Francisco Campos tínhamos apenas sistemas estaduais de ensino sem articulação com o sistema central, com uma política nacional de educação.

Relembrando as concepções de educação que dominaram o pensamento educacional até 1930 e as lutas ideológicas travadas, veremos a predominância da tendência humanista tradicional. De acordo com essa visão, o homem é formado por uma essência imutável. O papel reservado à educação será o de resignar-se a essa essência, não havendo previsão de mudança, que só acidentalmente poderá surgir. A existência humana se resume numa simples atualização das potencialidades contidas, a priori, na essência. Nessa visão, privilegia-se o adulto considerado

"(...) o homem acabado, completo, por oposição à criança, ser imaturo, incompleto. Daí que a educação se centra no educador, no intelecto, no conhecimento." (Saviani, 1985, p.25)

A concepção humanista tradicional possui duas vertentes: a religiosa e a leiga. As raízes da vertente religiosa estão na Idade Média, manifestando-se no tomismo e no neotomismo. A vertente leiga, baseada na concepção de "natureza humana", representa uma construção eclética de autores de "segunda ordem" (9). Esses pensadores modernos

traduzem a ascensão da burguesia e a consequente consolidação de sua hegemonia.

Os sistemas públicos de ensino laico, gratuito, e obrigatório, surgiram como consequência dessa vertente leiga da concepção humanista tradicional. Saviani (1985) destaca, dentre as correntes que compõem essa vertente, o intelectualismo de Herbart que organizou a prática educativa das escolas convencionais. O chamado Método Herbartiano, com seus cinco passos formais, passou a predominar nas escolas públicas desde meados do século passado até hoje.(10)

Ainda sob a influência da concepção humanista tradicional temos a fase da "escola redentora da humanidade", especialmente na década de 20, traduzindo o "entusiasmo pela educação"(11). A escola era defendida por vários movimentos sociais como instrumento de inserção política, no bojo das idéias liberais existentes. Essa ideologia traduz e justifica o domínio das classes burguesas na sociedade moderna. Cabe lembrar que as categorias básicas da ideologia liberal são o individualismo, a liberdade, a igualdade, a propriedade, a segurança e uma nova visão de justiça(12).

No final da década de 20, a partir de 1930, surge o "otimismo pedagógico" que, associado ao escolanovismo, deslocará a discussão da esfera política para a técnico-pedagógica. Como consequência, a "escola nova", associada ao trabalhismo, promoveram a desmobilização das forças populares, tornando-se instrumento hegemônico da

classe dominante. Portanto, o avanço do escolanovismo provoca um refluxo da tendência crítica.

A tendência humanista moderna começa a se configurar com o surgimento da ABE - Associação Brasileira de Educação - em 1924, no Rio de Janeiro. De acordo com essa concepção, a educação passa a ter a criança, a vida e a atividade como centro. Nessa versão moderna, a visão de homem está centrada na existência, na vida, na atividade. A existência precede a essência e, em última análise, determina a natureza humana. Essa tendência abriga correntes, tais como Pragmatismo, Vitalismo, Historicismo, Existencialismo, Fenomenologia, como nos mostra Saviani (1985):

"Admite-se a existência de formas descontínuas na educação. E isto, em dois sentidos: num primeiro sentido (mais amplo) na medida em que, em vez de se considerar a educação como um processo continuado, obedecendo a esquemas predefinidos, seguindo uma ordem lógica, considera-se que a educação segue o ritmo vital que é variado, determinado pelas diferenças existenciais ao nível dos indivíduos; admite idas e vindas com predominância do psicológico sobre o lógico; num segundo sentido (mais restrito e especificamente existencialista), na medida em que os momentos verdadeiramente educativos são considerados raros, passageiros, instantâneos. São momentos de plenitude, porém fugazes e gratuitos. Acontecem independentemente da vontade de preparação. Tudo o que se pode fazer é estar predisposto e atento a esta possibilidade." (Saviani, 1985, p.25-26)

A ABE não era um órgão de classe: traduzia um movimento reivindicatório, destinado a sensibilizar o poder público e a categoria dos educadores para discutir e encaminhar soluções quanto aos graves problemas que a educação nacional atravessava. Ela não desencadeou esse movimento mas lhe deu grande impulso. A ABE surgia como um marco da tomada de consciência de um grupo e seu engajamento

nas lutas ideológicas, que resultariam na publicação do "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova" em 1932 e nos embates que se deram em torno do projeto de lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB. Era o movimento renovador da educação que encontrava, na ABE, a sua forma de expressão e crescimento.

"Que é que caracterizava, precisamente esse movimento? Para servir-nos das palavras de um de seus líderes, Fernando Azevedo, diremos que "nesse período crítico, profundamente contornado, mas renovador e fecundo, que sucedera a um longo período orgânico, de domínio da tradição e de idéias estabelecidas, a vida educacional e cultural do País caracterizou-se pela fragmentação do pensamento pedagógico, a princípio, numa dualidade de correntes e, depois, numa pluralidade e confusão de doutrinas, que mal se encobriam sob a denominação genérica de "Educação Nova" ou de "Escola Nova", suscetível de acepções muito diversas." (Romanelli, 1985, p.129-130)

Esse quadro confuso se refletiu nas reformas de ensino que se deram na década de 20: eram regionais, não faziam parte de uma política nacional de educação e tiveram pouca duração. Ficaram à mercê das flutuações do poder público local, sofrendo as consequências das desigualdades econômicas, políticas, sociais e culturais peculiares a cada uma das regiões brasileiras.

As lutas ideológicas travadas em torno da educação, durante o Governo Provisório, não tinham apenas caráter religioso mas conotações políticas e econômicas. Os grupos eram bem definidos:

- de um lado, havia o grupo formado pela Igreja e seus seguidores partidários da escola tradicional e da velha ordem social oligárquico-aristocrática. A Igreja acreditava que poderia perder terreno no monopólio da educação com a criação

da escola pública e gratuita, pois o ensino religioso fora proscrito da Primeira Constituição da República de 1891, em vigor até 1934. Além disso, representava a possibilidade concreta de perda de privilégios por parte das elites devido a extensão da educação a todas as camadas sociais. Pela Revolução de 1930, começava a se configurar uma nova ordem social burguesa através da ascensão da classe média, que reivindicava o ensino médio e das camadas populares, pelo ensino primário e profissional.

- do outro lado, contrapondo-se à ala católica, estava o outro grupo constituído pelos Reformadores e o Movimento Renovador da Educação. Esse movimento desejava a permanência da laicidade do ensino e o direito de todos à educação. A campanha em prol da escola pública não se destinava a uma transferência do quase monopólio da Igreja para um total monopólio do Estado. Representava uma luta pela garantia de acesso das camadas menos favorecidas à educação que só o poder público poderia garantir. Daí entenderem que a concretização dos princípios do movimento apontavam para a escola pública, gratuita, obrigatória, universal e laica para ambos os sexos.

As Conferências Nacionais de Educação, promovidas pela ABE, eram o palco onde se travavam essas lutas. Então, o embate não pode ser reduzido à simples questão do ensino religioso mas das lutas ideológicas, que o novo regime político no poder suscitava no seio da sociedade brasileira. O acirramento dessas lutas durante a IV Conferência Nacional

de Educação (1931) impediu até o andamento dos trabalhos. Não houve clima para elaborar as diretrizes de uma política nacional de educação, solicitada pelo governo. Entendendo que isso se dava como consequência da falta de clareza quanto às bandeiras do movimento, Fernando de Azevedo elaborou o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, endereçado ao povo e ao governo, publicado em 1932. Esse documento representou o auge do embate entre esse movimento e a ala católica. Os debates se acirraram na V Conferência Nacional de Educação e nos anos seguintes, principalmente na época de elaboração dos projetos das Constituições de 1934 e 1937, com ampla cobertura da imprensa.

Por tudo isso podemos entender que, após 1930, há um conflito entre as tendências tradicional e moderna da concepção humanista, principalmente na época dos debates em torno da Constituinte. De um lado, os pioneiros da "escola nova" e do outro lado, o grupo chefiado pelos católicos. Era um conflito entre o "velho" e o "novo", isto é, entre as velhas oligarquias de uma economia agrícola e o novo regime político apontando para o capitalismo industrial. Como resultado dessas lutas temos a inclusão do ensino religioso como facultativo nas Constituições de 1934 e 1937. Essas Constituições conseguiram incorporar as reivindicações de ambas as tendências, numa demonstração inequívoca do papel conciliador exercido pelo Estado.

O Manifesto, assinado pelas lideranças do movimento renovador, expressava a ideologia do mesmo. Foi grande o seu

significado histórico, representando um avanço para a época encarar a educação como um problema social. Apontando a defasagem existente entre a escola e a sociedade que se constituía, o referido documento propunha a unificação do sistema educacional e sua reestruturação para adequá-lo à nova ordem social, política e econômica, sem, no entanto, questioná-la. Mais tarde, o Manifesto entrou em rota de colisão com o espírito da Revolução de 1930, especialmente com a Reforma Francisco Campos. A percepção da dimensão social da educação não só mudava o enfoque de estudo da educação brasileira mas, ia além disso, por refletir um momento até então inexistente e extremamente importante de tomada de consciência por parte dos professores. Como vimos anteriormente, esses educadores sofriam desde a década de 20 grande influência das teorias educacionais importadas: eram as correntes americanas e européias do Movimento das Escolas Novas. Há no próprio Manifesto os pressupostos do pensamento de Dewey e se vislumbra a tendência humanista moderna.

"O manifesto apresenta a novidade de visluar a educação como um problema social. Mas não se detém aí. Para ele, o método científico, aplicado ao estudo dos problemas educacionais, acabou gerando uma nova concepção de educação, segundo a qual é o educando, com o seu interesse, suas aptidões e tendências, quem deve ser o centro da ação pedagógica. Preconiza, portanto, a mudança de métodos educacionais fundamentando seu parecer sobre as descobertas da psicologia. Foi analisando a educação, do ponto de vista filosófico, sociológico e psicológico, que o Manifesto fundamentou as reivindicações de mudança, que suscitou em prol da educação escolar brasileira." (Romanelli, 1985, p.146)

O movimento de renovação educacional traduzia o novo, a vanguarda contra os representantes da escola

tradicional. Representava para a educação brasileira o mesmo que a ala jovem dos tenentes e a classe média encarnavam na política. Não se questionava o regime que se instalava no poder mas o modelo da escola tradicional existente.

Em 1937, com a implantação do Estado Novo, nota-se um refluxo nos debates em torno dos problemas educacionais. A hegemonia do pensamento conservador impôs uma parada no movimento renovador. Com o Ministro Gustavo Capanema, em 1942, tem início uma série de reformas parciais, destinadas aos ensinos primário e médio. Essas mudanças se dão através de decretos-lei de 1942 a 1946 constituindo as Leis Orgânicas do Ensino. Mesmo após a queda de Vargas, o Ministro Raul Leitão da Cunha deu continuidade a essas reformas durante o governo de José Linhares.

Nos anos de 1930-45 houve um equilíbrio entre as tendências humanistas tradicional e moderna no pensamento educacional brasileiro.

2.2.2- Período de 1946 a 1950

Com a queda de Getúlio Vargas em 1945, finda o Estado Novo e se inicia um processo de "redemocratização" do país. Foi instituída a Assembléia Constituinte, que elaborou a Constituição democrática de 1946 para substituir a Constituição ditatorial de 1937. A nova Constituição assentava suas raízes na doutrina do liberalismo, da qual a

antiga havia se desviado. A sociedade experimentava um ambiente de normalidade democrática com o florescimento do nacionalismo e do populismo. De 1930 a 1964 temos um modelo político de tendências populistas, que manteve relações mais ou menos estáveis com o modelo econômico de expansão da indústria.

A evolução do sistema político e econômico do país mostra que, nos anos 1945 a 1946, houve uma ruptura no modelo até então adotado, passando a uma fase antiinflacionista e internacionalizante. De 1945 a 1950 o Estado reduziu suas funções na economia colocando-se mais como "árbitro" do jogo econômico, com nuances de liberalismo, favorecendo os interesses das empresas privadas nacionais e estrangeiras. A política econômica expressava uma reação contra a ditadura e o intervencionismo praticados por Getúlio Vargas. Como assinala Ianni, esse novo tipo de relação entre o Estado e a economia favoreceu a adoção de teses dos grupos ligados ao economista Eugene Gudín, em contraposição àquelas defendidas por Roberto C. Simonsen.

A política salarial do governo de Eurico Gaspar Dutra promoveu o congelamento do salário-mínimo, apesar de uma inflação crescente de 62% no Rio de Janeiro, no período de 1946 a 1951. A última elevação do salário-mínimo ocorreu em 1943 e só foi acontecer novamente em 1952, quando do retorno de Getúlio Vargas ao poder. A política salarial de um lado e a estabilidade financeira com a expansão do setor privado do outro lado, contribuíram de modo significativo,

como não poderia deixar de ser, para a deteriorização das relações entre os trabalhadores e os compradores de sua força de trabalho.

No cenário educacional, o Ministro da Educação Clemente Mariani retomou a questão da reforma geral da educação nacional, em 1946. Instituiu uma comissão de educadores presidida pelo Professor Lourenço Filho para elaborar o anteprojeto. Essa comissão se subdividia em três subcomissões: Ensino Primário, Ensino Médio e Ensino Superior. Começava um período marcante na história das lutas ideológicas entre "pioneiros" e conservadores, iniciadas na década de 20, em torno da educação brasileira. Aliás, reiniciavam as lutas com aquele ardor característico dos anos iniciais da década de 30. Esse segundo e longo período vai desde 1948, com o envio do projeto de lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB à Câmara Federal, até a sua votação em 1961.

"Jamais, na história da educação brasileira, um projeto de lei foi tão debatido e sofreu tantos reveses, quanto este. Os resultados podem ser classificados em duas ordens: os relacionados com o produto final obtido com a promulgação da lei, os quais, a nosso ver, foram negativos para a evolução do sistema educacional brasileiro, e os relacionados com a própria luta, em si mesma, a que antecedeu a promulgação da lei. Estes resultados, sim, foram altamente positivos pois revelaram, entre outros aspectos, da parte dos educadores da velha geração de 30, agora acompanhados pelos da nova geração, uma disposição firme para a continuação da luta iniciada duas décadas antes, mas interrompida durante o intervalo ditatorial. A consciência aprofundada e amadurecida dos problemas relativos à nossa realidade educacional agora mobilizavam um contingente muito mais significativo do que aquele com que tinham contado "os pioneiros". Participavam também da luta estudantes, operários e intelectuais." (Romanelli, 1985, p.171-172)

O árduo caminho percorrido desde 1948 evidenciava a permanência dos mesmos protagonistas da década anterior no cenário das lutas ideológicas em favor da escola pública. A Igreja lutando contra o monopólio do ensino pelo Estado, que não o detinha, conseguiu a adesão da iniciativa privada leiga. Desse modo, preconizava a liberdade de abrir escolas sem interferência do Estado. Aparentemente eram essas as bandeiras das forças conservadoras que se investiam contra o Estado.

Porém, as análises empreendidas por vários educadores evidenciaram os verdadeiros interesses dessas correntes privatistas. A Igreja lutava contra um monopólio que o Estado brasileiro nunca exerceu, como o demonstravam as estatísticas publicadas pelo Ministério de Educação. A iniciativa privada reivindicava liberdade de ensino que já estava garantido pelo artigo 167 da Constituição de 1946. Assim sendo, essas bandeiras se esvaziavam. São outros os verdadeiros motivos da luta empreendida por essas correntes privatistas. Havia interesses comerciais por parte desses dois setores, sem dúvida. Mas a Igreja tentava recuperar o terreno perdido desde a proscrição do ensino religioso da primeira Constituição da República e sua instituição nas Constituições de 1937 e 1946. Vale dizer, um interesse de caráter ideológico de deter a influência que exerciam sobre a educação nacional e, em contrapartida, sobre o país e seu povo. Contavam, para tal, com o apoio das tradições católicas da nossa sociedade. Esse quadro mostra o comprometimento da

Igreja daquele tempo com as forças conservadoras que não desejavam a democratização do país.

A escola pública, obrigatória, gratuita, universal e laica apontava para a democratização do ensino. Como vimos anteriormente, "Educação para Todos" era a principal bandeira dos pioneiros. O acesso das camadas populares ao ensino representava a possibilidade de uma melhor participação na vida econômica e política do país, o que poderia abalar o sustentáculo político das velhas elites, colocando em risco seus privilégios. Não era uma luta contra o ensino público mas contra o processo de democratização do país, via participação da escola.

As forças progressistas se mobilizaram contra a aprovação desse projeto, organizando debates, conferências e publicaram o 2o. Manifesto dos Educadores em 1959, novamente elaborado por Fernando de Azevedo.

"Desta vez, todavia, o 'Manifesto ao Povo e ao Governo', sem abandonar sua linha de pensamento original, deixava um pouco de lado a preocupação de afirmar os princípios da Escola Nova, para, acima de tudo, tratar do aspecto social da educação, dos deveres do Estado Democrático e da imperiosa necessidade de não só cuidar o Estado da sobrevivência da escola pública, como também de efetivamente assegurá-la a todos.

Em 20 de dezembro, o projeto era transformado em lei. Recebeu sanção parcial do Presidente João Goulart, que vetou total ou parcialmente, 25 dispositivos, os quais receberam posteriormente aprovação do Congresso. A lei, que fora tão discutida e que poderia ter modificado substancialmente o sistema educacional brasileiro, iria, no entanto, fazer prevalecer a velha situação, agora agravada pela urgência da solução de problemas complexos de educação criados e aprofundados com a distância que se fazia sentir, havia muito, entre o sistema escolar e as necessidades do desenvolvimento." (Rozanelli, 1985, p.179)

Mas a história demonstrou que nenhuma lei pode, sozinha, operar mudanças ou impedir que elas ocorram. Na sua

interação com a realidade social, a lei tem condições de mudança ou de atraso mas não pode impedir que a própria realidade se modifique, apesar dela. Assim, uma lei se torna inoperante, "não pega", porque se "descolou" da realidade que evoluiu noutra direção. Foi isso o que aconteceu com a Lei 4.024 das Diretrizes e Bases da Educação Nacional: poucos anos após sua promulgação, a realidade acabou por superá-la. Atendeu mais a interesses políticos e econômicos do que às necessidades sociais prementes. Aliás, na história da educação brasileira podemos apontar esses interesses como responsáveis pela crescente defasagem entre as necessidades sociais emergentes e o tipo de ensino imposto pela legislação. Era de se esperar uma crescente defasagem entre educação e desenvolvimento, marginalizando uma parcela considerável da sociedade pela manutenção de um modelo anacrônico de ensino que não atendia às necessidades da expansão econômica brasileira e, fundamentalmente, ao desenvolvimento do homem-participante, consciente e crítico.

Nos anos de 1945-60 em diante, o predomínio da concepção humanista moderna coincide com o processo de reabertura democrática. Destacaram-se correntes tais como, o "psicologismo pedagógico" na década de 40, o "sociologismo" na década de 50 e o "economicismo" na década de 60, marcando o período de transição para a tendência tecnicista.

2.2.3- Período de 1951 a 1954

Vários acontecimentos marcaram o cenário nacional nesse período. A transição do governo Dutra para o governo Vargas acarretou uma nova direção nas relações entre o Estado e a economia, findando o período com o suicídio de Getúlio Vargas, em 1954. Abandonando o ideário liberal, novamente houve uma intervenção mais ampla do Estado na economia, visando o enfrentamento dos principais pontos de estrangulamento, de natureza econômico-financeira, que entravavam a aceleração do desenvolvimento industrial do país, naquela época.

Nesse sentido, tivemos o Plano Nacional de Reaparelhamento Econômico (anunciado em 1951) para o qual foi criado um fundo administrado pelo Banco Nacional do Desenvolvimento Econômico - BNDE (criado em 1952). Esse plano teve sua elaboração pela Comissão Mista Brasil-Estados Unidos. A criação da PETROBRAS expressa uma série de anseios políticos e econômicos da nossa sociedade na época, tais como:

"(...) a defesa nacional, nacionalismo econômico, emancipação do país, ideologia desenvolvimentista, crescimento da função econômica do Estado, etc." (Ianni, 1971, p.128)

Vargas dava continuidade à sua política trabalhista com o apoio das massas urbanas e preocupação, por parte dos setores mais conservadores da nossa sociedade. O país assistira a uma crescente politização das massas de trabalhadores desde os anos críticos de 1945-46,

principalmente nos centros urbanos. O trabalhismo getulista assustava os setores mais conservadores como a classe média, que temia uma subversão da ordem constitucional, chegando a rotular o governo de "República Sindicalista". No que se refere à política salarial registrou-se apenas uma reposição salarial nos anos de 1952 e 1954.

A heterogeneidade cultural e social da classe média dessa época representava um entrave que dificultava sua politização e assunção como classe social. Cedia facilmente ao assédio de campanhas antigetulistas e antipopulistas. Nos centros urbanos, quando conseguia politizar-se, apoiava o nacionalismo e intervencionismo do Estado na economia. (13)

No campo educacional, o conflito escola particular - escola pública reaparece no final da década de 50. Surgem três correntes nesse período. A primeira é o "liberal-pragmatismo" que congrega um grupo de educadores com raízes mais ligadas à ABE - essa corrente acaba desaguando mais tarde na tendência tecnicista. A segunda corrente é o "liberal-idealismo" constituído por um grupo de professores de História e Filosofia de Educação da Universidade de São Paulo - USP, com conotações da concepção humanista tradicional. A terceira corrente correspondia ao grupo de sociólogos liderados por Florestan Fernandes, no horizonte da concepção dialética.

Em meados dos anos 50, surge o que Saviani (1985) chamou de "escola nova católica", evidenciando o predomínio da concepção humanista moderna. Mas será após o Concílio

Vaticano II, que a Igreja mostrará um envolvimento concreto com as aspirações populares através dos movimentos de Ação Católica, da qual alguns setores assumem uma participação política. (14) Nesse contexto, surgem o Movimento de Educação de Base - MEB (15) e o Movimento Paulo Freire de Educação de Adultos. (16) Podemos perceber que os limites da tendência humanista tradicional são ultrapassados e se vislumbra uma concepção mais crítica.

2.2.4- Período de 1955 a 1960

Em 1956, com a posse do Presidente Juscelino Kubitschek de Oliveira - JK, teve início a fase considerada como uma das mais importantes na história econômica do país e, principalmente das mais repletas de consequências a longo prazo como analisa Limoeiro (1978). Durante o seu governo (1956-60) foi criado o Programa de Metas visando uma re-elaboração da estrutura econômica brasileira através da implantação da indústria de base e mudança dos mecanismos de interdependência do Brasil com o capitalismo mundial.

A mudança na ideologia do desenvolvimento ocorrida nesse governo representa um marco na história do país. No governo Vargas havia uma tendência ao nacionalismo e, agora, se verifica um movimento para consolidar um sistema capitalista do tipo associado, dependente. Naquele governo, a opção pela industrialização representava a alternativa

capaz de fazer emergir um capitalismo nacional; para Juscelino, essa industrialização jamais ocorreria fora das condições criadas pela interdependência e associação, isto é, uma política econômica internacionalista. Trata-se de uma conciliação entre ideologia nacionalista e capitalismo associado (ou dependente). Assim, tivemos duas estratégias políticas de desenvolvimento econômico, embora o Brasil nunca tenha deixado de ser, historicamente, um país dependente economicamente.

Representando a principal estratégia de política econômica, o Programa de Metas visava quatro setores da economia brasileira: energia, transportes, alimentação e indústria de base. Dentre as suas 30 (trinta) metas se encontrava o programa de formação de pessoal técnico. O sucesso desse instrumento de ação política foi inegável, bem como a sua influência na reelaboração das consciências dos brasileiros sobre os limites e possibilidades de desenvolvimento do país.

As condições estruturais de ordem econômica e política, criadas pela ação governamental, nas décadas anteriores, permitiram a expansão acelerada que a economia experimentou no governo JK. Ao lado de uma mudança no modelo econômico, através da substituição de importações, tivemos uma diferenciação interna do sistema econômico, ao mesmo tempo em que se ampliava a necessidade de novas importações.

*Nessas condições, desenvolveu-se ainda mais o modo capitalista de produção no Brasil, como subsistema do sistema capitalista mundial. Em consequência, acentuou-se a divisão social do trabalho e a

diferenciação social interna da sociedade brasileira. Isto significa que se desenvolveram também as desigualdades, desequilíbrios e contradições, algumas econômicas, outras sociais e políticas." (Ianni, 1971, p.169)

De fato, junto com a expansão do capitalismo no Brasil se desenvolveram tanto as relações de produção, como o conjunto da estrutura social. Nas cidades e zonas industriais mais importantes do país desenvolveu-se, de modo acentuado, a estrutura de classes sociais, com suas implicações políticas e culturais. Durante o governo JK tornou-se visível a hegemonia da cultura dos centros urbanos sobre a cultura do tipo agrário. A industrialização criou uma situação onde floresceu uma "cultura da cidade", pelas novas formas de comportamento. Desse modo, o poder político estava com a burguesia industrial que passou a influenciar cada vez mais os debates políticos, científicos e artísticos que ocorreram nos centros urbanos dominantes do país.

Os salários tiveram uma melhoria real em 1954 mas pararam de crescer na mesma proporção que os preços, nos anos seguintes. Os trabalhadores não tinham clareza do quanto estavam pagando para garantir o Programa de Metas e o quanto ainda teriam que pagar em decorrência dele. Acelerar o desenvolvimento, por meio da internacionalização dos novos setores da economia, lhes custaria uma perda na qualidade de vida, que iria se agravar nos anos seguintes.

2.2.5- Período de 1961 a 1964

O período compreendido entre 1961-64 foi profundamente conturbado pela crise do poder. Os governos que assumiram - Jânio Quadros, de janeiro a agosto de 1961 e João Goulart, de novembro de 1961 a abril de 1964 - não estavam em condições de encaminhar soluções para o enfrentamento das profundas contradições suscitadas pelo governo JK. Tanto nas cidades, como no campo, haviam se aguçado as contradições entre as classes sociais e o país experimentava uma época de grande politização dos trabalhadores. Não havia mais condições políticas e econômicas para conciliação entre a ideologia nacionalista e capitalismo nacional ou entre ideologia nacionalista e capitalismo associado (ou dependente).

Um grande movimento de politização dos trabalhadores dos setores urbano e rural surgiu nessa época, representado pela organização, conscientização e lutas reivindicatórias.

A análise das políticas econômicas adotadas nessa fase revela grandes ambiguidades. Tanto no governo Jânio Quadros como no governo João Goulart, a política econômica não se apresenta como um sistema de diretrizes coerentes. As medidas adotadas apontavam para várias direções e tinham curta duração, sendo logo substituídas por outras. Nesse sentido, temos o Plano Trienal que representava um amplo diagnóstico dos problemas econômicos e políticos. No entanto,

esse Plano não chegou a ser colocado em execução devido à cisão entre o Poder Legislativo (mais ligado aos setores agrários do país) e o Poder Executivo (que defendia os interesses dos setores industrial e financeiro). Esse confronto resultava da crise político-econômica existente e, ao mesmo tempo, contribuía para aumentar essa mesma crise, colocando em risco o regime de democracia representativa que entrava em colapso. Todo esse estado de coisas concorreu para dar a impressão de perda do controle da política econômica e falta de clareza quanto aos seus rumos.

Como estratégia política de desenvolvimento, esse contexto histórico-social apresentava três opções. A primeira, visava consolidar e expandir o capitalismo nacional. Seus defensores faziam parte da pequena burguesia industrial. Também encontrava adeptos em parcelas das massas assalariadas das cidades e zonas industriais. Apoiavam-se na aliança de classes e se identificavam pela ideologia nacionalista.

A segunda, buscava a transição para o socialismo e estava associada à primeira, dela se diferenciando pela perspectiva de estatização da economia. Para os defensores dessa segunda estratégia, a progressiva estatização da economia era uma alternativa viável para a socialização dos meios e produção. As reformas de base deveriam atingir as técnicas de nacionalização e estatização de empresas e setores de produção. Além disso, repudiava o imperialismo e se posicionavam a favor da reforma agrária.

A terceira opção política objetivava a consolidação e expansão do capitalismo dependente. Para os defensores dessa estratégia, as dificuldades encontradas pela economia eram consequências das "distorções" introduzidas no sistema pelos adeptos do capitalismo nacional e do socialismo. Os adeptos dessa terceira estratégia vinham de dois setores históricos do desenvolvimento econômico do país: de um lado, estavam os grupos econômicos e as classes sociais identificadas com a economia primária exportadora; do outro lado, os grupos econômicos e as classes sociais relacionadas com a expansão industrial e financeira que teve lugar na época da execução do Programa de Metas. Cabe salientar que nesta aliança estavam reunidos os setores políticos e econômicos mais poderosos do país na época. Por esse motivo, dentre outras razões, estes se impuseram aos grupos econômicos e às classes sociais favoráveis ao capitalismo nacional e ao socialismo.

O Golpe Militar de 1964 implantou a mais longa ditadura que, durante vinte anos, se instalou no país. Representa, como assinala Ianni (1971), o final desse ciclo de predomínio da burguesia nacional e imperialista sobre os amplos setores da sociedade civil: assim como se enceraram os regimes populistas (1930-1964), a contra-revolução burguesa no Brasil parece ter chegado ao fim com o Golpe Militar de 1964.

Os mecanismos de recomposição e de persuasão foram substituídos pela repressão, na garantia da hegemonia da

classe dirigente, especialmente a partir de 1968. O período que se segue é marcado pela "racionalização dos recursos existentes" e criação de um grandioso esquema de persuasão, amparado nos meios de comunicação de massa, de tecnologia avançada para a época. Os meios de comunicação de massa, sob censura e/ou desenvolvidos sob tutela da força e do privilégio, tornaram-se um forte meio de persuasão e de encobrimento da mentira, como analisa Rummert (1986):

"De acordo com essa perspectiva, podemos compreender o significado político do processo de implantação e desenvolvimento dos meios de comunicação, sobretudo da televisão, no Brasil e explicitar o sentido dessa prática hegemônica que assumiu papel de maior relevância após o Golpe Militar de 1964, quando a ideologia da Segurança Nacional encontrou, na comunicação de massa, difusora dos produtos da indústria cultural, o canal mais adequado para desenvolver sua estratégia de atuação, denominada ação psicológica, objetivando conquistar a anuência da totalidade social ao regime político que, então, se instalou no país.

O caso específico da Rede Globo de Televisão, se constitui num dos mais contundentes exemplos da concretização desta prática e pode, quando analisado, elucidar, através de fatos concretos, os mecanismos hegemônicos internacionais e nacionais que se encontram presentes desde o histórico da implantação da referida emissora ao nível de rede nacional, até os processos diários de produção de programas como o Jornal Nacional e o Fantástico - o Show da Vida." (Rummert, 1986, p.VII-VIII)

2.2.6- Período de 1964 a 1986

Nesse período, tivemos a ditadura dos governos militares: Marechal Humberto Castello Branco (1964-67), General Arthur da Costa e Silva (1967-69), General Emilio Garrastazu Médici (1969-1974), General Ernesto Geisel (1974-79), General João Batista de Figueiredo (1979-85). Se o quadro conjuntural e estrutural desse período contribuiu para

"conformar" um determinado tipo de cidadão, não conseguiu impedir a emergência de inconformismos sociais que encontraram expressão nas mais variadas formas de resistência, resultando na "conformação" de outros sujeitos sociais e históricos. Nesse "caldo histórico" procuraremos compreender, dentre a emergência dos novos grupos e movimentos, o processo de constituição do professor mais consciente e crítico na luta pela ampliação dos espaços democráticos existentes na sociedade, com vistas à consolidação da democracia.

No cenário nacional, vários acontecimentos indicavam os desdobramentos de crises geradas nos governos anteriores, já analisados neste capítulo. Destacaremos aqueles diretamente relacionados com os setores político, econômico e educacional.

No campo político, a democracia representativa, em colapso nos anos 1961-64, sofreu um duro golpe com a Revolução de 1964 e a deposição do Presidente João Goulart. Todos os Partidos políticos existentes foram extintos e estabelecidas novas condições para o funcionamento de novos Partidos políticos, sindicatos urbanos e rurais. (17)

"O regime democrático representativo, baseado em ilimitado pluralismo partidário, com excessiva autonomia dos subsistemas de representação política e da administração regional, provou-se incapaz de manter uma elevada taxa de industrialização sem a) excessiva inflação, b) desordem social, e c) grave desequilíbrio externo. O renascimento de um Executivo Forte se impôs como elemento de contenção do populismo distributivista, do regionalismo dispersivo e do personalismo político." (Campos, 1970)

O quadro político-partidário existente precisava ser "modernizado" para se adequar ao modelo brasileiro de desenvolvimento que se pretendia. Dessa opção decorre a ditadura, isto é, a hegemonia da sociedade política sobre a sociedade civil. Hipertrofiado, o Poder Executivo passou a controlar integralmente todos os sistemas de informação e decisão. Através dessa estratégia de centralismo autoritário, o governo pretendia deter o controle das contradições sociais para que nada pudesse obstaculizar a sua política econômica. Novamente vemos aqui a política econômica do Estado representar o elemento essencial no direcionamento da forma de organização e nas mudanças ocorridas nas relações entre os diferentes grupos sociais, dentro de uma mesma classe social.

O longo período dos governos militares (1964-1986) é marcado pela hipertrofia do Poder Executivo e o distanciamento entre o Estado e a sociedade civil. Para combater o grande "perigo comunista", criminaliza-se a sociedade civil e um longo silêncio lhe é imposto. Contrapondo-se à "ordem e progresso", surge a "doutrina de segurança e desenvolvimento" que, ideológica e praticamente, são as duas características dos governos militares. A ditadura era militar (poder político) e burguesa (poder econômico), ao mesmo tempo. Essa dualidade de poder aparece no desenvolvimento das políticas econômicas, salariais, educacionais, culturais e outras. Entre essas duas dimensões do mesmo poder ditatorial - militar e burguês, nacional e

estrangeiro, armado e civil - as relações sempre foram complexas e contraditórias, resultando na crise de hegemonia do bloco de poder em 1974.

No campo econômico, tivemos políticas econômicas favoráveis ao capitalismo internacional em fase monopolista que não encontram precedentes na história do país, desde 1930. Na garantia desses interesses, as mudanças verificadas a nível de governo pós-64 implantaram o processo de "modernização conservadora", de "militarização racionalizadora", em todos os setores da nossa sociedade. As políticas econômicas desses governos tiveram uma mesma orientação, beneficiados nos anos de 1968 a 1978 pela vigência dos Atos Institucionais - AI, que ampliaram a hegemonia absoluta do Poder Executivo sobre o Legislativo (1964-1966) e até mesmo do próprio Presidente da República (AI-5 em 1968). O compromisso do Estado com o processo de acumulação monopolista acentuou-se a partir de 1968. Nesse sentido são criadas as condições de infra-estrutura necessárias à expansão do capital. Para justificar a crescente concentração de renda o discurso oficial se utiliza da ideia de "fazer o bolo crescer" para depois dividi-lo. A ilusão do "Milagre Brasileiro" (1968-74) criou um Estado de euforia nas classes média nos anos 70. Após esse período tivemos um elevado aumento da dívida externa e foram criados mecanismos para desestatizar a economia.

A partir de 1964, a política salarial passa a ser utilizada como o principal instrumento da política econômica,

acelerada em JK. Sob a alegação da necessidade de uma política antinflacionária, o governo passa a deter sozinho o controle da política salarial. Retira dos trabalhadores qualquer possibilidade de influenciar ou modificar os níveis salariais existentes e tem início a política do arrocho salarial. (18)

Desde 1964 os governos militares retiraram dos sindicatos a sua função básica de órgão de reivindicação salarial. A partir deste momento, o caráter assistencial e recreativo dos sindicatos é acentuado, em detrimento da sua função política. As decisões sobre os níveis salariais a serem pagos aos trabalhadores, das empresas públicas e privadas, foram monopolizadas pelo Conselho Nacional de Política Salarial, a partir dos dados fornecidos pelo Conselho Nacional de Economia e Conselho Monetário Nacional.

De 1967 a 1976, o Plano de Desenvolvimento Econômico e Social dentre outras iniciativas, mostrava a clara intenção da ditadura militar de permanecer no controle do Estado. Na euforia do "Milagre Brasileiro" foram preparados os I, II e III Plano Nacional de Desenvolvimento, respectivamente para os períodos 1972-74, 1975-79 e 1980-85.

Esse modelo de desenvolvimento se caracterizava pela hegemonia do capital monopolista estrangeiro, intensificação da concentração de renda, expansão da indústria de bens de consumo e dependência do mercado externo. Passando por uma fase de generalização (1964-68), consolida-se no "Milagre Brasileiro" (1968-74), surgindo os primeiros sinais da crise

hegemônica do bloco de poder em 1973. Em 1974, a própria economia mundial entra em crise arrastando consigo o Brasil, pelos motivos do atrelamento anteriormente descritos.

Desde o seu início, a ditadura militar contou com amplo apoio da burguesia, de militares, policiais, setores da classe média e oligarquias regionais, especialmente durante os anos 1968-73, de sucesso da política econômica. Foram os anos da ilusão do "Milagre Econômico" produzido pela política econômica bem sucedida de grande concentração de renda, centralização de capital e arrocho salarial. Apesar de tudo isso, o bloco de poder instalado no aparelho estatal não conseguiu desenvolver e consolidar a sua hegemonia. Cada vez mais eram evidentes os sinais das profundas contradições sociais, que foram se agravando e destruindo algumas das bases de hegemonia no bloco de poder constituído sob a aparência da ditadura militar. Aqueles setores da sociedade retiraram o seu apoio e se distanciaram do governo ou demonstraram sua insatisfação com a política econômica. Isso ocorreu com a classe média, Igreja, pequena burguesia, militares, burocratas, tecnocratas e outras esferas da sociedade resultando no apoio e em algumas alianças conquistadas pelos trabalhadores.

Para reorganizar as relações estremecidas entre o Estado (enquanto sociedade política) e a sociedade civil, o governo Geisel propõe a "política de distensão" (1974) como início de uma "transição política" que durou até 1990. Em 1978, quando teve início a "política de abertura" do governo

Figueiredo, dando prosseguimento à "abertura lenta e gradual", a economia já apresentava sinais da depressão que se transformou na maior crise econômica da nossa história. Dentre as mais prováveis razões dessa proposta paradoxal, vinda de um regime ditatorial, destacamos as contradições originadas nas relações entre o poder militar e o poder econômico, enquanto dimensões de um mesmo poder Estatal - o que rachou o bloco de poder por dentro, originando a crise de hegemonia. Outra razão reside no antagonismo de classes, especialmente a insatisfação e revolta dos trabalhadores mais atingidos. Mas, antes de analisarmos essa questão, focalizaremos o que aconteceu na esfera da educação.

No campo educacional, ocorreu uma crise da tendência humanista moderna e a emergência da tendência tecnicista nos anos de 1960-68. A partir de 1964, passa a predominar um caráter nitidamente tecnoburocrático, que concebe a educação como um conjunto de normas e técnicas com o poder de produzir fatos. Nas principais reformas educacionais após 1966, o humanismo moderno e a corrente tecnocrática estão lado a lado na formulação de leis visando a modernização do sistema educacional por decretos. A tendência tecnicista predomina nos meios educacionais a partir de 1968, através de propostas pedagógicas, tais como "enfoque sistêmico", "operacionalização de objetivos", "tecnologias do ensino", "instrução programada", "máquinas de ensinar", "educação via satélite", "tele-ensino", "microensino", etc. Savianni (1985) assinala que na maioria das dissertações e teses até dezembro

de 1977, havia o enfoque tecnicista, o que Cunha (1977) chamou de "(des)caminhos da pesquisa na pós-graduação em educação".(19) Os professores mais antigos que encontramos hoje nas escolas públicas tiveram sua formação na década de 60 para cá, período em que houve uma ampla reforma de ensino no Brasil, por meio de leis e decretos.

A partir de 1968, surgem as críticas à pedagogia oficial e à política educacional correspondente. Na década de 70, começa a se configurar uma tendência crítico-reprodutivista, paralelamente à tendência tecnicista. No bojo do movimento das contradições da nossa sociedade, o espaço da Universidade foi palco para o florescimento dessa tendência crítica, embora não predominante, (20) que coloca na educação o papel de reprodução das relações sociais vigentes. Essa tendência era influenciada pelos "radicais americanos"(21) e pelas teorias tais como "teoria do sistema do ensino enquanto violência simbólica"(22), "teoria da escola enquanto Aparelho Ideológico do Estado - AIE" (23) e "teoria da escola dualista"(24). Com relação a essa tendência crítico-reprodutivista, há que se considerar o aspecto positivo de denúncia do falso pressuposto da neutralidade da educação face às relações sociais estabelecidas, bem como o desnudamento da pedagogia tecnicista oficial. Por outro lado, contribuiu para que se estabelecesse o pessimismo imobilista no âmbito educacional ao considerar que nada poderia ser feito na e através da escola, considerada um AIE. Para Savianni(1985) a saída está na identificação da natureza da

articulação da educação com o conjunto das relações sociais.

Nos últimos quinze anos, observamos um notável aumento de publicações sobre a educação brasileira. Gadotti (1987) analisa esse pensamento como uma obra de arte coletiva, cujas tendências ainda não estão perfeitamente delineadas. (25) Nessa literatura há o registro de três modalidades distintas de práticas educativas: aquela que se circunscreve dentro dos pressupostos da pedagogia liberal; outra que se atém ao discurso da escola enquanto um AIE, optando pela denúncia política no lugar de um trabalho pedagógico na escola; e um terceiro grupo que, partindo da análise crítica da realidade social, percebe os vínculos de sua prática com as demais práticas sociais, no horizonte de uma sociedade mais justa, humana e democrática.

"Se é verdade, de modo geral, que as décadas de 70 e 80 sinalizam um avanço claro na construção teórica que permitiu uma crítica às bases do pensamento humanista tradicional e moderno, ao positivismo, ao funcionalismo e às visões estruturalis-reprodutivistas da educação, talvez não seja menos verdade que esta construção, que se funda numa perspectiva do materialismo histórico, é do domínio (relativo) de um reduzido quadro de intelectuais da área. Ou seja, a compreensão concreta da prática educacional na sociedade de classes, como uma prática contraditória e, enquanto tal, que se inscreve na luta hegemônica entre as classes fundamentais, a fábrica, a escola e outras instituições educativas sendo aparelhos de hegemonia, está longe de ser assimilada ao nível da teoria e das transformações históricas. Está, portanto, longe da prática, pelo menos no que se refere à relação trabalho e educação." (Frigotto, 1987, p.13)

Desde 1964, com a implantação do regime ditatorial, cresceu a demanda social de educação, contribuindo para agravar a crise que se arrastava de longa data no sistema educacional brasileiro. Não podemos negar a expansão do ensino público nessa fase. Entretanto, ela ficou aquém de

demanda como consequência de uma estratégia governamental para preservar a política econômica adotada. Com relação ao ensino superior, esse problema tornou-se mais evidente com a longa lista dos candidatos excedentes. Eram aprovados nos exames vestibulares mas não conseguiam vaga nas Universidades, criando uma situação insustentável.

* Foi nessa altura que foram assinados todos os convênios através dos quais o MEC entregou a reorganização do sistema educacional brasileiro aos técnicos oferecidos pela AID. Os convênios, conhecidos comumente pelo nome de "Acordos MEC-USAID" tiveram o efeito de situar o problema educacional na estrutura geral de dominação, reorientada desde 1964, e de dar um sentido objetivo e prático a essa estrutura. Lançaram, portanto, as principais bases das reformas que se seguiram e serviram de fundamento para a principal das comissões brasileiras que completaram a definição da política educacional: a Comissão Meira Matos.

Por outro lado, ao provocarem protestos de todos os lados, os Acordos MEC-USAID tiveram também o efeito de agravar a crise educacional. A Comissão Meira Matos teve assim uma dupla função: a) atuar como interventora nos focos de agitação estudantil e b) estudar a crise em si, para propor medidas de reforma. Sob este aspecto, o relatório que ela apresentou nada mais fez do que reforçar as propostas surgidas com os Acordos MEC-USAID, como se verá depois." (Romanelli, 1985, p.197)

Em 1968, dois relatórios tiveram grande importância na definição da política educacional: Relatório Meira Matos e Relatório do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária. Fortemente influenciados pela mentalidade empresarial e pela estrutura de poder do regime militar, esses relatórios tinham propostas semelhantes àquelas contidas no Acordo MEC-USAID. Na prática, resultaram em duas leis: Lei 5.540/68, que reforma o ensino superior e Lei 5.692/71, que reforma o ensino de primeiro e segundo graus. Essa legislação visava contornar a crise que se localizava especialmente nas universidades por meio de uma dupla ação. De um lado, deter a

demanda pela Universidade através da profissionalização de nível médio e encaminhamento para o mercado de trabalho. Para esse fim, foi criada a Lei 5.692/71 que não conseguiu concretizar esse objetivo. Por outro lado, criava novos mecanismos para expulsão do aluno de dentro da Universidade, através de uma série de dispositivos como o jubramento, por exemplo. A "crise da Universidade" marcada pelo congestionamento no acesso ao ensino superior decorre, a grosso modo da

"(...) mudança do modelo de ascensão da classe média. Anteriormente, esta passava pela constituição de capital através da poupança, investimento em pequenas empresas, reprodução do capital, nova poupança, etc. O alvo da ascensão social para as camadas médias era a abertura de um pequeno negócio ou o exercício de uma atividade profissional, por conta própria. A partir, no entanto, desse processo de concentração de capital, renda e mercado, os canais "tradicionais" de ascensão tornam-se cada vez mais estreitos. Em função disso, as alternativas de ascensão das camadas médias transferem-se para as hierarquias ocupacionais, que se ampliam e multiplicam, tanto no setor privado quanto no setor público da economia." (Cunha, 1973, p.47)

Outro dado importante a ser registrado, diz respeito à expansão das Faculdades isoladas particulares, durante a década de 70, época do "Milagre Brasileiro". Não conseguindo ingressar nas Universidades públicas pelos motivos já analisados, os estudantes buscam essas Faculdades. Todo esse quadro contribui para uma crescente expansão da iniciativa privada no setor educacional. Por outro lado, tendo um cunho eminentemente empresarial, na maioria das vezes oferecem um ensino de péssima qualidade. A maior parcela dos penalizados é representada pelos professores de primeiro e segundo graus, que se formaram nessa década. Há uma desqualificação na sua

formação teórica, trazendo consequências danosas para o próprio professor em início de carreira, nessas condições adversas de trabalho. Os desdobramentos desse sistema educacional anacrônico e perverso atingem o professor enquanto estudante e, em contrapartida, o aluno desse professor. Despreparado teoricamente, inicia sua vida profissional num corre-corre, sem tempo nem dinheiro para investir no seu aperfeiçoamento profissional. Na ponta desse processo temos o descrédito pela escola pública, que já apresentava sinais de declínio.

Até a década de 40, o professor da escola pública, independente da sua origem social, era um profissional a serviço das elites dominantes. O Estado e a burguesia tinham interesse na manutenção dessa escola onde se formavam as suas lideranças. Por repetidas vezes encontramos nos jornais, rádio e televisão depoimentos de personalidades, que estiveram e/ou ainda hoje estão no poder, sobre a excelente qualidade da escola pública de seu tempo.

A qualidade dessa escola começou a mudar na década de 50, quando a burguesia abandonou a escola pública como espaço privilegiado para a formação de seus filhos, que foram para as escolas particulares, de caráter confessional e não-confessional. As empresas, desde a década de 40, criaram o SENAI e o SENAC - escolas técnicas - cuidando da formação profissional específica para o desenvolvimento econômico de seus próprios quadros e, mais recentemente, o PIPMO e o treinamento dentro das próprias empresas. Desse modo, o

capital e a burguesia vão resolvendo seu problema tanto no plano formativo, ideológico e acadêmico, quanto no plano mais específico e técnico.

Dentro desse quadro, a escola massiva deixa de ser uma preocupação do ponto de vista da conformação do "conformismo" da ideologia dominante. Essa função passa a ser desempenhada pelo papel crescente que parte da sociedade civil vai assumindo, tutelada ou cerceada, para veicular os interesses e mensagens ideológicas das classes dominantes tais como o desenvolvimentismo, o "Brasil Grande", a Segurança Nacional.

Nesse movimento, o professorado da escola pública é velozmente deslocado de um patamar onde é valorizado, para ser encurralado noutro espaço, onde há uma mudança na origem social do professor. Pesquisas realizadas demonstram que, cada vez mais o professor provém de extratos mais ligados às classes populares, perdendo, assim, a sua identidade enquanto pertencente à elite. Ao mesmo tempo em que vai se aproximando das classes populares, ele não é, de todo, dessas classes. Quer queira ou não, ele vai mantendo essa diferenciação na sua formação. O grande problema do professor é ele resolver o dilema de inserir-se no movimento mais amplo da luta dos trabalhadores - entretanto a questão ainda se coloca numa perspectiva muito corporativa. Além disso, ele tem muita dificuldade de romper com o ideal da escola da burguesia, da escola particular. Trabalha na escola pública tendo como referência o vestibular, os concursos, enfim, os conteúdos

veiculados na escola particular são considerados como sendo aqueles que, teoricamente, melhor preparam para se ter acesso aos níveis superiores de ensino.

Os professores mais antigos perceberam as consequências dessa nova realidade com mais clareza do que os seus colegas mais novos. Uma delas é que ele vai perdendo importância nesse tipo de escola que se modificou. Um conjunto de Leis e Decretos vão pouco a pouco operando o processo de "modernização conservadora" da escola, como o caso da Lei 5.692/71. Nesse contexto, ao lado da perda salarial, o professor assiste à crescente redução da sua autonomia no processo educativo escolar. As lideranças da categoria são uma expressão de apreensão dessa realidade, de perceberem esse movimento na medida em que emergem e saem da esfera corporativa propriamente dita e ascendem ao espaço político mais amplo em defesa, não apenas da categoria mas de interesses mais gerais da sociedade.

O arrocho salarial, que penalizava há longo tempo os assalariados em geral, atinge mais intensamente os professores a partir dos anos 70. São forçados a aumentar o número de aulas dadas para conseguir fazer face à crescente inflação, utilizando o tempo que antes era reservado à preparação de aulas mais criativas e críticas, o que contribuiu para um declínio na qualidade do ensino. Além disso, são levados a trabalhar em várias escolas: ao lado do "entra e sai" de salas de aula, começa o "entra e sai" de escolas, quadro que até hoje ainda permanece o mesmo.

A perda do poder aquisitivo também trouxe prejuízos de ordem cultural e política para a vida do professor. Os baixos salários impediram que ele frequentasse teatros e outras atividades culturais, inclusive comprar livros para sua permanente atualização - e, desde aquela época até hoje, a situação financeira do professor foi se agravando cada vez mais. Além disso, o governo desarticulou várias organizações sociais da época, acarretando um grave empobrecimento político e cultural geral no país. Não havia espaço para mobilização na sociedade civil, enfraquecida pelo regime ditatorial que a submetia à sociedade política. Muitos autores se referem aos anos de 1969-73 como "vazio cultural", devido a essa repressão.

O desrespeito ao professor atinge a tal ponto que ele perde até mesmo a clareza quanto a seus antigos direitos. Mas essa legislação também atua no sentido de desmobilizar a categoria. Não havia espaços organizados onde ele pudesse expressar seus inconformismos e reivindicar de uma forma coletiva a manutenção dos direitos adquiridos e sua ampliação. No nosso Estado, o surgimento de organismos para canalizar essas insatisfações ocorreu no final da década de 70 com o Centro Estadual dos Professores do Rio de Janeiro - CEP/RJ.

A política de arrocho salarial a que foram submetidos os trabalhadores a partir de 1964, para a produção de uma taxa extraordinária de mais-valia, funcionou como uma alavanca para deflagrar o processo crescente de repolitização

dessas classes assalariadas. Foi através da reflexão crítica sobre as suas precárias condições de vida e de trabalho, no seu enfrentamento cotidiano, que os trabalhadores adquiriram uma nova consciência e prática de organização e luta. Cresciam os movimentos reivindicatórios, mesmo durante os períodos mais repressivos da ditadura. Foi nessa época que os trabalhadores conquistaram o direito à greve apesar da intensa repressão desencadeada pelo Estado. De fato, em 1978, 79 e 80 tivemos greves de grandes proporções na área do ABCD da Grande São Paulo como também, em 1979, no Rio de Janeiro, Belo Horizonte, Brasília e Porto Alegre, numa demonstração inequívoca do grau de descontentamento e de revolta contra a política salarial do governo. Tinha início o que, genericamente, passou a ser chamado de "Novo Sindicalismo Brasileiro".

Terminando essa retrospectiva histórica, acreditamos ter deixado claro a gênese do modelo de sociedade que temos hoje, com suas contradições econômicas, sociais e políticas. Pela expansão do capitalismo, surgem as massas de trabalhadores, a classe operária e os assalariados. Em decorrência das políticas salariais, ditadas pelas políticas econômicas, temos o empobrecimento dos trabalhadores em geral - o que evidencia uma injusta distribuição da renda nacional. A situação se agrava a partir de 1964, quando a política salarial passa a representar o principal instrumento da política econômica adotada pelo Estado. Esse quadro funciona como uma alavanca para o processo de repolitização dos

trabalhadores, que havia sido interrompido. Assim, crescem em número, consciência, organização e pressão - surge uma nova consciência, novos movimentos e novas práticas sociais.

Mas, o que a escola pública e o professor que nela trabalha têm a ver com o quadro acima exposto ?

"Depende da análise que fazemos desses movimentos populares. Se nossa análise ficar na superfície dos fatos ou se limitar a explicações isoladas e externas: fracasso do modelo político e econômico, elevação do custo de vida, inflação, petróleo, abertura política, manipulação, infiltração... e outras explicações tão frequentes no discurso oficial e na imprensa liberal, realmente nada ou pouco têm a ver com os rumos da educação, os movimentos populares e a pressão dos trabalhadores. Mas se aprofundarmos na análise, entenderemos que essas greves e pressões se situam dentro de um movimento profundo de transformação das relações sociais coletivas de vida desses trabalhadores. Será possível acharmos a vinculação entre escola e fábrica, educação e relações de trabalho." (Arroyo, 1980, p.9-10)

Esse movimento dos trabalhadores se traduz numa pressão sobre os educadores para que repensem a função social da escola na organização do trabalho. Um novo tempo que exige uma renovação da escola e dos educadores. As respostas não se situam apenas na superação das teorias educacionais tradicionais, na introdução da última moda psicológica nas teorias de aprendizagem ou da recente novidade importada e adaptada à nossa escola, na nova reforma educacional, etc. As possibilidades estão inscritas na própria realidade da sociedade brasileira, pelas suas contradições que pressionam as esferas política, cultural e educacional. No presente aponta-se o agravamento da situação dos trabalhadores. O atual governo tem assumido, como frontal agressão aos direitos conquistados na Constituinte, uma clara disposição

de abortar e esmaecer todo o poder emanado da sociedade civil no seio das classes populares e dos movimentos que defendem os direitos dos trabalhadores. O "velho" está sendo re-editado.

2.3 - Notas

1. Tomamos, como referência, a pesquisa sobre as correntes e tendências da educação brasileira, coordenada por Dumerval Trigueiro Mendes, no período de 1977-79. Fizeram parte da equipe: Alfredo Bosi, Demerval Saviani e José Silvério Baia Horta. Publicado em 1981, sob o título *Filosofia da educação brasileira*, o trabalho abrange o período de 1930-77.
2. Ver Debrun, Michel. *A conciliação e outras estratégias*. São Paulo, Brasiliense, 1983, p.13: "Os eixos da política brasileira não mudaram fundamentalmente desde a independência." (...) "Face à grande diversidade das conjunturas, as forças dominantes reagiram lançando mão de um número limitado de estratégias políticas, sempre as mesmas. Situação essa que permanece ainda hoje, em que pesem os arranhões que vêm sofrendo de modo crescente."
3. Ver Ianni, Octávio. *Estado e planejamento econômico no Brasil (1930-1970)*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1971. Nessa obra, o autor analisa as relações entre o Estado e a economia durante os anos 1930-70, a partir das diferentes políticas econômicas que os governos brasileiros adotaram ao longo deste período. Ressalta, também, o papel decisivo do Estado, tanto político quanto econômico, para o desenvolvimento do capitalismo monopolista, em condições de dependência.
4. Como desenvolvimento econômico capitalista entendemos tal qual Ianni (1971) apresenta, isto é, "um processo de acumulação privada de capital" envolvendo "capital, força de trabalho, tecnologia e divisão social do trabalho, como forças produtivas principais." (p.6)
5. Ianni (1971) conta a história da sociedade brasileira esclarecendo nosso atual modelo de sociedade. Assinala que a análise das políticas econômicas governamentais esclarecem as formas de organização e as mudanças que ocorreram nas relações entre as classes sociais, bem como nas relações que os grupos sociais, dentro de uma mesma classe social, estabeleceram entre si. Ver, também, dentre outros:
 Ianni, Octávio. *A ditadura do grande capital*. Rio de Janeiro, Civ. Brasileira, 1981.
 -----, *O Estado e a organização da cultura. Encontros com a Civilização Brasileira*, Rio de Janeiro, 1 (1): 216-241, jul. 1978.
 Romanelli, Otávia de Oliveira. *História da educação no Brasil (1930/1973)*. Petrópolis, Vozes, 1985.

Cardoso, Miriam Limoeiro. **Ideologia do desenvolvimento - Brasil: JK-JQ.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.

6. A Era de Vargas (1930-45) se caracterizou por três períodos distintos: Governo Provisório (1930-34), Governo Constitucional (1934-37) e, com o Golpe de Estado apoiado pelos militares, foi implantada a ditadura fascista de Vargas, conhecida como Estado Novo (1937-45). Foi um período de repressão, violência, prisão, tortura e morte pela polícia secreta de Getúlio, chefiada por Filinto Muller. O DIP (Departamento de Imprensa e Propaganda), atemorizava a todos pela sua extrema violência e rígida censura a qualquer criação intelectual ou idéias contrárias ao governo. O fim da ditadura resultou das pressões da sociedade e não por livre e espontânea vontade de Vargas, que foi deposto pelos militares em 29 de outubro de 1945, durante uma agitada campanha eleitoral para Presidente da República. Nessas eleições livres, realizadas em dezembro do mesmo ano, saiu vitorioso o General Eurico Gaspar Dutra, candidato da coligação PTB-PDS. Vargas retornou ao poder em 1950, vencendo a eleição sucessória do Presidente Dutra, como candidato pelo PTB: era a Nova Era de Vargas (1951-1954), com a volta do nacionalismo econômico, período que se encerra com o seu suicídio, em 1954. Para uma análise do governo Vargas, ver, dentre outros, os autores citados.
7. Ver Rodrigues, J. Albertino. **Sindicato e desenvolvimento no Brasil.** São Paulo, Europa do Livro, 1968, p. 81.
8. Ver Rangel, Ignácio. **A inflação brasileira.** Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1963.
9. Ver Cruz Costa, J.. **Contribuição à história das idéias no Brasil.** Rio de Janeiro, Civ. Brasileira, 1967, p.277-312.
10. Ver Brubacher, J.S.. **Importância da teoria em educação.** Rio de Janeiro, MEC/INEP/CBPE, 1961.
11. Ver Nagle, Jorge. **Educação e sociedade na primeira república.** São Paulo, E.F.U./Edusp, 1974, p. 97-124.
12. Ver Vachet, A.. **L'ideologie liberale.** Paris:Anthropos, 1970.
13. Após o suicídio de Vargas, no segundo mandato para o qual foi eleito em 1951, instalou-se uma crise no poder da qual não nos ocuparemos neste estudo.
14. Ver Alves, Márcio M.. **O Cristo do povo.** Rio de Janeiro, Sabiã, 1968.

15. Ver Paiva, Vanilda P.. Educação popular e educação de adultos. São Paulo, Ed. Loyola, 1973.
16. Ver, além dos estudos realizados por Vanilda P. Paiva acima citado:
Beisigel, Celso de Rui. Estado e educação popular; um estudo sobre a educação de adultos. São Paulo, Pioneira, 1974.
Manfredi, Silvia Maria. Política: educação popular. São Paulo, Símbolo, 1978.
17. Ver Campos, Roberto de Oliveira. Modelo brasileiro de desenvolvimento - 1. O Estado de São Paulo, São Paulo, 17 jun. 1970, p.5. Este artigo faz parte da série intitulada "Modelo brasileiro de desenvolvimento", publicado nesse jornal nos dias 24 jun., 01 jul. e 08 ago. de 1970.
18. Na análise empreendida por Ianni (1981) essa estratégia governamental objetivava "(...) aumentar a taxa e a massa de mais-valia absoluta e relativa. Haveria uma mais-valia "potencial", ou "extraordinária", se as relações de produção e as forças produtivas fossem submetidas às novas condições econômicas e políticas de "modernização", "reversão de expectativas" ou "racionalização", que a ditadura passou a instaurar desde 1964." (p. 59) Houve uma manipulação dos índices do custo de vida em 1973, de 26% para 13%. Como esse índice entrava na planilha de cálculos para definição do salário mínimo essa manipulação das estatísticas durante o governo Médici, representou mais um mecanismo de arrocho salarial. O governo Geisel, não podendo revelar esse escândalo que só veio a público em 1977, apresentou como finalidade da "nova sistemática de cálculo" adotada em 1974, "evitar os efeitos corrosivos de uma repentina e imprevista aceleração do processo inflacionário". Ver Médici, Gal. Emilio Garrastazu. "Médici promete reformular a Previdência para dinamizá-la". Jornal do Brasil, Rio de Janeiro, 01 maio 1970, p. 4. Trata-se da publicação do discurso pronunciado em 30 abr. 1970, por ocasião das comemorações do Dia do Trabalho.

Na época do Programa de Metas houve uma manipulação dos índices da inflação como estratégia de poupança monetária forçada, promovendo uma real transferência da renda das classes assalariadas para as classes que detinham o controle dos preços. De 1964 em diante o congelamento salarial também atuou no sentido acima mencionado representando, na prática, uma política de confisco salarial. Os salários não acompanhavam o aumento dos preços, como ocorre até hoje. Assim, essa estratégia propiciou a concentração da renda às custas do empobrecimento relativo das classes trabalhadoras de um modo geral. De acordo com os dados fornecidos pelo Banco

Nacional do Desenvolvimento Econômico - BNDE, pelo Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Sociais e Econômicos - DIEESE, ou através de artigos em jornais da época, a chamada "prosperidade brasileira" em 1970 estava beneficiando apenas 10% dos 90 milhões de brasileiros. Além disso, mais de um terço dos trabalhadores vinculados ao salário mínimo viam sua capacidade de demanda real cair cerca de 50%.

"(...) Esse foi o preço econômico que os assalariados, em geral, foram obrigados a pagar para o controle da inflação e em favor da concentração da renda; isto é, da reprodução do capital. Mas houve, ainda, um preço político. A liquidação da "democracia clássica ou liberal" expressou-se também no âmbito do sindicalismo, como um todo. Nos anos 1964-70 estabeleceram-se novas normas para o exercício do direito de greve, aposentadoria, assistência médica, estabilidade no emprego, etc. A "paz social", por exemplo, foi definida como "requisito fundamental da segurança nacional". Em consequência, a "greve proibida", ou deflagrada de modo ilegal, passou a ser considerada como atentatória à segurança nacional." (Ianni, 1971, p. 278-279)

Nos anos 1964-70 tivemos um período de grande reformulação do sindicalismo brasileiro, esvaziado politicamente pela intervenção dos governos militares. Em linhas gerais, o Estado visava reverter as perspectivas de todos os setores dos assalariados no sentido de reformular as condições econômicas e políticas de funcionamento do mercado de demanda e oferta da força de trabalho, de acordo com os interesses dos compradores dessa força. A ação do governo, intervindo nos sindicatos, foi no sentido de despolitizá-lo, substituir lideranças carismáticas, propor o "neotrabalhismo" ao invés do "populismo distributivista", combater o trabalhismo "paternalista" e "demagógico" existente, ampliar a natureza assistencial e recreativa em detrimento de sua dimensão política e acentuar a burocratização para garantia de sua vinculação ao aparelho do Estado. Nesse sentido ver Geisel, Gal. Ernesto. Mensagem ao Congresso Nacional. Brasília, 1975. p. 123-124.

19. Ver Cunha, Luiz A. R.. Os (des)caminhos da pesquisa na pós-graduação em educação. 1978. mimeo. p.15. O autor identifica, a partir de 1968, a "prevalência espontânea do estrangeirismo na sua versão norte-americanista e, em decorrência, do economicismo, do tecnicismo, do sistemismo."
20. Ver Oliveira, B. A.. Política de formação de professores de ensino superior. São Paulo, PUC, 1978. (Tese de Doutorado).

21. Ver Salm, C. L.. *Escola e trabalho*. São Paulo, Brasiliense, 1980, para uma análise da influência dos radicais americanos no Brasil. Para o autor, e outros críticos da Teoria do Capital Humano, o papel da escola se situa na produção dos mais variados traços de personalidade que a empresa exige: "(...) docilidade, submissão, disciplina, responsabilidade, autocontrole, previsibilidade, imaginação, etc" (p.51) ou seja, inculca valores e comportamentos para um bom desempenho nos diferentes níveis de hierarquia da empresa. Os "melhores alunos" serão mais treináveis e aceitarão com mais facilidade as regras da meritocracia. Portanto, as credenciais escolares valorizadas pelas empresas, não se situam nos componentes cognitivos.
22. Ver Bourdieu, P. e Passeron, J. C.. *A reprodução*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1975.
23. Ver Althusser, L.. *Ideologia e aparelhos ideológicos de estado*. Lisboa, Presença, 1980.
24. Ver Baudelot, C. e Establet, R.. *L'école capitaliste en France*. Paris, Maspero, 1971.
25. Ver Gadotti, M.. *Pensamento Pedagógico Brasileiro*, São Paulo, Atica, 1987. Nessa obra, o autor apresenta uma síntese, em ordem cronológica, da literatura pedagógica publicada nos últimos quinze anos no Brasil. Ocupa-se dos autores que mais se destacaram na "(...) resistência ao pensamento dominante, no modo de pensar capitalista autoritário influenciados pelo crescente movimento dos educadores." (p.21)

3. DE QUE CONFORMISMOS SÃO CONFORMISTAS OS PROFESSORES DA ESCOLA PÚBLICA DO RIO DE JANEIRO ?

"Se o homem aceitasse sempre o mundo como ele é, e se, por outro lado, aceitasse sempre a si mesmo em seu estado atual, não sentiria a necessidade de transformar o mundo nem de transformar-se. O homem age conhecendo, do mesmo modo que - como veremos adiante - se conhece agindo." (Vázquez, 1977, p.192)

Um olhar crítico sobre a nossa geração de professores nos faz retroagir ao final da década de 70, quando a educação brasileira viveu um momento histórico de grande significado para sua evolução. As mudanças políticas e sociais ocorridas no país nesse período afetaram profundamente o setor educacional devido às vinculações existentes entre a escola e a sociedade.

Na análise das forças que atuaram como determinantes nesse processo, não podemos nos deter apenas nas políticas educacionais, o que seria uma visão restrita e linear da história em geral e da educação em particular. Para apreender as articulações globais daquele momento histórico, torna-se necessário registrar também os determinantes políticos que vêm de baixo para cima. Nesse contexto se situa o aumento progressivo do contingente de assalariados, a sua organização e as pressões que foram capazes de exercer dentro e fora do sistema escolar. Esses novos personagens que entraram em cena se constituíram como produtos dos novos movimentos sociais populares dos anos de 1970-80. Como assinala Sader (1988),

representam o "novo" sujeito social e histórico que se contrapõe ao antigo sujeito, dono do conhecimento objetivo, destronando-o. Sua obra representa uma análise dos movimentos sociais populares de São Paulo, que colocaram novos atores no cenário da história brasileira nesse período, operando uma ampliação no espaço da política:

"Ao observarmos as práticas desses movimentos, nós nos damos conta de que eles efetuarão uma espécie de alargamento do espaço da política. Rechaçando a política tradicionalmente instituída e politizando questões do cotidiano, dos lugares de trabalho e de moradia, eles "inventaram" novas formas de política. Mas a história dos movimentos sociais não é apenas a sua história interna. Os trabalhadores são o resultado não somente de suas próprias ações, mas também da sua interação com outros agentes. A "política reinventada" dos movimentos teve de se enfrentar com a "velha política" ainda dominante no sistema estatal. Como os movimentos sociais dos trabalhadores incidem sobre o sistema de poder estabelecido? Como se determinam reciprocamente os diversos agentes políticos no cenário público transformado? Essas questões se colocaram de forma flagrante já na década de 80. Mas creio que a compreensão das potencialidades dos movimentos sociais exige que nos voltemos para as modalidades de seus processos de constituição, na década anterior." (Sader, 1988, p. 20-21)

A crise de hegemonia, que se instalou no bloco de poder, em 1974, alterou o cenário político, como analisamos anteriormente. O governo criou novas estratégias para reorganizar as relações estremecidas entre o Estado (sociedade política) e a sociedade civil: a "distensão" (Geisel), a "abertura" (Figueiredo) e a "transição" (Tancredo-Neves). A "Nova República" representou apenas uma transição conservadora, não concretizando as mudanças a que se propunha e acabando por frear o movimento dessas próprias mudanças. Da "oposição consentida" no regime autoritário passou-se, através da Aliança Democrática, para a "conciliação". As aspirações populares de profundas reformas

econômicas, políticas e sociais foram frustradas. Entretanto, essa "conciliação", fruto de um falso "consenso", não impediu que as contradições viessem à tona.

Mas, o "processo de redemocratização" iniciado nessa década deve ser analisado sob a ótica da redefinição das forças sociais, da emergência de uma nova consciência e organização dos trabalhadores e assalariados que encontraram as instituições também em crise. Essa crise resulta do distanciamento que se deu entre esses sujeitos sociais e as instituições a que estavam ligados, enquanto que essas buscavam uma forma de reatar tais relações. O mesmo também se deu entre o Estado e a sociedade civil, pois ele se tornou um Estado estranho, estrangeiro, distante. Prefaciando a obra de Sader(1988), ao se referir à experiência adquirida pelos excluídos em suas pequenas lutas no campo social e político, diz Chauí:

"Passando a fazer política doutra maneira e noutros lugares, os sujeitos dos movimentos passam por uma experiência decisiva que nos permite captar sua prática como verdadeira aquisição e produção de conhecimentos. Na linguagem da Igreja, fala-se em "conscientização"; na das esquerdas, em "reflexão crítica"; na do sindicalismo, em "socialização do saber". Todavia, seja qual for a designação e seja qual for o pressuposto teórico de quem a formula, o importante é que está simplesmente a indicar que os movimentos sociais operam como fontes populares de informação, aprendizado e conhecimento políticos que tendem a ser ampliados e redefinidos pela própria prática e sua dinâmica."(Chauí, Marilena, in Sader, Eder, 1988, p.13)

Esses movimentos também exerceram pressão sobre os professores no sentido de repensarem a função social da escola na organização do trabalho. Mais do que isso: como assinala Arroyo(1980), houve uma solidariedade nas lutas

empreendidas pelos trabalhadores da produção e pelos trabalhadores do ensino. Os professores apoiando as greves dos trabalhadores que passaram a apoiar as lutas dos professores contra o Estado, percebido como Estado-patrão. Algumas das contradições geradas pelas políticas educacionais, implantadas pelo Estado nos três níveis do ensino, começam a ser percebidas.

"Se o que se pretendia era a divisão e hierarquização do trabalho educativo, o que se gerou foi a parcelação, diferenciação salarial e funcional, a depreciação do trabalho dos educadores de base, a grande massa e, conseqüentemente, se gerou sua consciência e organização. A organização do trabalho educativo em bases empresariais levou os ordeiros professores públicos a se sentirem não servidores do público, mas força de trabalho vendida a um patrão chamado Estado. Este dado novo acrescenta um elemento importantíssimo na configuração da educação e na definição de seus rumos.

Mas o problema central é que essa situação, a que a política educacional relegou os docentes, os levou a não limitar sua luta a aspectos reivindicatórios. A nova consciência e nova prática dos trabalhadores da educação é se sentirem como "trabalhadores" e sentirem a necessidade de se associarem como tais, e organizarem sua luta nos mesmos moldes dos trabalhadores da produção, do comércio ... e sobretudo, se sentirem solidários nos mesmos objetivos de questionar o modelo sócio-político e econômico, o Estado, a organização do trabalho ... que os gera e explora como trabalhadores." (Arroyo, 1980, p.17-18)

A partir do final dos anos 70, surgiu uma nova consciência e prática dos professores, quando esses sujeitos sociais se organizaram enquanto sujeitos coletivos, criando órgãos representativos de sua categoria. Estaríamos falando de um novo sujeito social e histórico dotado de um outro tipo de conformismo ? Teria esse movimento um elo mais sólido que o torna um espaço com representação política ?

3.1- As lutas ideológicas na área educacional

As lutas ideológicas travadas em torno da educação que analisamos no capítulo anterior, nos permitem identificar, para fins de exposição, a existência de quatro momentos.

O primeiro ocorreu na década de 30, durante o Governo Provisório, entre os pioneiros e os conservadores ou entre liberais-escolanovistas e católicos, para a definição da política nacional de educação - uma luta pela universalização da escola pública, obrigatória, gratuita, unitária e laica.

O segundo foi na década de 50, representado pelo embate das correntes privatistas, aliadas com a Igreja, contra os defensores da escola pública. Vai até a promulgação da Lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961 - que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional-L.D.B. No palco dessas lutas permanecem os mesmos protagonistas, embora tenha havido uma ligeira alteração nas suas bandeiras.

O terceiro corresponde à década de 60, com o surgimento dos "Movimentos de Educação Popular".

O quarto, iniciado na década de 80, assumiu características de uma mobilização da sociedade pela democratização da educação. O debate em defesa do ensino público desembocou nas discussões que precederam a Constituinte e, atualmente, na elaboração da nova Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O debate se situa

"(...) entre uma concepção educacional de cunho liberal e conservador, proposta hoje pelos governistas, e uma concepção democrática e popular que nasce do movimento de organização e de conscientização dos educadores e da classe trabalhadora. O pensamento pedagógico brasileiro, influenciado por essa conjuntura encontra-se dividido entre essas duas concepções pedagógicas, que são também duas concepções opostas da História." (Gadotti, 1987, p.139)

No final dos anos 70 e na década de 80, foi de fundamental importância o papel desempenhado pelo crescente movimento de organização dos professores, na criação de espaços para discussão dos problemas educacionais, numa perspectiva contrária ao pensamento pedagógico oficial.

Analisando a história das conferências de educação, Cunha(1981) assinala que a primeira ocorreu no Rio de Janeiro, antigo Município da Corte, em 1873. A última série das Conferências Nacionais de Educação(1965-1969), realizadas anualmente, foi instituída pelo Decreto 54.999, de 13 de novembro de 1964. Também foi o próprio governo que a extinguiu, "cassando" a V Conferência Nacional de Educação, a ser realizada em Manaus, devido a seu caráter de oposição às intenções do governo em promover uma política de profissionalização compulsória do ensino de segundo grau para deter a grande demanda pelo ensino superior.

Um grupo de educadores em Campinas, São Paulo, organizou, em 1978, o I Seminário de Educação Brasileira e criou a Revista Educação e Sociedade. Além dessa revista de grande penetração nacional, outras publicações fazem parte da produção coletiva dos educadores brasileiros. Gadotti(1987) relaciona as que mais se destacaram:

"(...) *Fórum Educacional*, do IESAE (Instituto de Estudos Avançados em Educação), Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, fundada em 1977; a *Cadernos de Pesquisa*, da Fundação Carlos Chagas, São Paulo, fundada em 1971; a *Revista da Associação Nacional de Educação (Anede)*, fundada em 1981; a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, do Inep/MEC, fundada em 1944; e a *Educação Brasileira*, do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, fundada em 1978.

Com uma circulação mais restrita, as revistas das faculdades de educação de algumas universidades atestam o crescimento da literatura dedicada ao estudo dos problemas educacionais nos últimos anos: *Revista da Faculdade de Educação (USP)*; *Revista da Faculdade de Educação (UFF)*; *Educação em Debate (UFCE)*; *Educação e Realidade (UFRS)*; *Educação em Revista (UFMS)*; *Perspectiva (UFSC)*; *Cadernos de Educação (UEPB)*." (Gadotti, 1987, p.21)

Nessas publicações podemos perceber as divergências político-ideológicas e até mesmo, político-partidárias. Tal fato confirma o pressuposto de que todo o pensamento pedagógico retrata a sua época, não surge desvinculado de um movimento histórico e de um projeto político e social.

Ainda na década de 70 tivemos dois importantes espaços de resistência dos professores ao regime autoritário, assinalados por Cunha (1981). O primeiro deles foi representado pelos cursos de pós-graduação, que se proliferaram em decorrência das políticas educacionais em curso. Nesses cursos havia uma espécie de "elite universitária", onde lecionavam os professores mais graduados que desfrutavam de condições excepcionais de trabalho, salário e liberdade de criação. Por outro lado, também os alunos eram os mais qualificados e interessados, contribuindo para a formação de um excelente espaço de trabalho. Tornaram-se locais de irradiação de uma percepção mais crítica do Estado autoritário e de suas políticas, com desdobramentos mais amplos no ensino dos cursos de graduação

e na sociedade civil. A produção intelectual desses professores e alunos virava artigo ou livro, que circulavam nas Faculdades e nas escolas das mais distantes regiões do país, veiculando uma mensagem contrária às políticas adotadas pelo governo no campo educacional.

O segundo espaço significativo foi proporcionado pela Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência-SBPC fundada em 1948 e restrita às áreas biológica, tecnológica e ciências exatas. Assumiu novas feições em 1970, com a entrada de outras categorias profissionais como associados e a inclusão de temas de interesse geral, tais como a política salarial, a questão da energia, da participação política e outras demandas da sociedade civil, encontrando grande penetração na opinião pública. Num período nitidamente marcado por diferentes formas de perseguição política e ideológica, que atingiu indiscriminadamente personalidades dos vários setores da sociedade civil, era de se esperar que essas reuniões anuais da SBPC despertassem tanto interesse. Contudo, a necessidade de criticar a reforma universitária de 1968 levou os organizadores a privilegiar, nas reuniões seguintes, as questões educacionais. Tivemos em 1980, no Rio de Janeiro, a 32a. Reunião Anual da SBPC com o tema "Ciência e Educação para uma Sociedade Democrática". Essa temática atraiu grande número de educadores, resultando numa mobilização da categoria apesar da apatia política da sociedade civil. Várias entidades foram revigoradas e outras surgiram nessa ocasião. Em 1979 tivemos a criação da

Associação Nacional de Educação-ANDE, o Centro de Estudos Educação e Sociedade-CEDES e a Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação-ANPEd.

Em 1980 dentro de um novo quadro conjuntural começa a série das reuniões anuais da Conferência Brasileira de Educação-CBE. Esta iniciativa resultou de uma avaliação das diretorias da ANPEd, ANDE e CEDES sobre a incidência da temática de seus encontros na mesma questão da política educacional. Num novo contexto, retoma-se aquela ideia das Conferências Nacionais de Educação. Foram realizadas cinco CBE: em São Paulo (1980), Belo Horizonte (1982), Niterói (1984), Goiânia (1986) e Brasília (1988). Seus anais representam uma síntese do mais recente pensamento pedagógico brasileiro.

3.2- O Centro Estadual de Professores do Rio de Janeiro: uma expressão específica dos movimentos sociais na área da educação

O surgimento da Sociedade Estadual dos Professores do Rio de Janeiro-SEP/RJ, em julho de 1977 - que, mais tarde, originou o Centro Estadual dos Professores do Rio de Janeiro-CEP/RJ - representa, na área da educação, mais uma expressão dos movimentos sociais de oposição ao modelo econômico, político e social vigente no país. Da reconstrução crítica da história dessa entidade e do movimento dos

professores públicos do Rio de Janeiro têm se ocupado vários pesquisadores, dentre os quais destacamos as dissertações de mestrado de Sobreira(1989) e Masson(1988). Além dessas e de outras publicações, também recorremos a depoimentos de professores que participaram do processo, enquanto lideranças. Em anexo, algumas das entrevistas selecionadas para o presente trabalho.

No final dos anos 70, doze Estados brasileiros eram sacudidos, quase que simultaneamente, por movimentos grevistas envolvendo professores de escolas públicas e particulares dos três níveis de ensino. A maioria dos professores da nossa geração participou, em diferentes graus, dessa greve de 1979, verdadeiro fetiche até hoje relembrado pelo magistério. Daí que falar sobre ela é, muitas vezes, recorrer ao nosso próprio inventário.

Como resultado dessas manifestações tivemos uma mobilização em grande escala de professores propiciando desmembramentos em várias direções:

- o surgimento de associações nos locais onde ainda não havia;
- a intervenção nas entidades existentes, no sentido de retomá-las das mãos de diretorias "pelegas";
- o desprezo pelas associações "cartoriais" da época e fundação de uma entidade combativa;
- o revigoramento das associações existentes.

No caso do Rio de Janeiro e de Minas Gerais, houve o desprezo pelas associações "cartoriais" existentes e a

criação de uma entidade combativa. Em São Paulo, o Movimento de União dos Professores-MUP e o Movimento de Oposição Aberta dos Professores-MOAP conseguem a mobilização da diretoria "pelega" e a retomada da Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo-APEOSP. Nos Estados do Rio Grande do Sul e Espírito Santo as antigas entidades de classe foram revigoradas.

Essas lutas empreendidas pelos professores no Rio de Janeiro não são, portanto, um fenômeno local e nem surgem desvinculadas de um contexto maior de mobilização da sociedade civil, em repúdio ao modelo econômico e político vigente. O cenário era de uma tímida retomada da vida política no país, num contexto de "abertura política" que vigorava na época. A sociedade buscava formas para expressar suas insatisfações, seus inconformismos, resultando no surgimento de associações, partidos políticos e novos movimentos sociais. Constituídas majoritariamente por jovens, tivemos manifestações tais como o ressurgimento do movimento estudantil, o movimento do custo de vida, as associações de moradores e a campanha pela anistia. No Rio de Janeiro assume grande vulto as manifestações dos profissionais das áreas de saúde e educação, que representam até hoje as maiores parcelas do seu funcionalismo público.

O início da mobilização dos professores se deu em decorrência de um processo desencadeado pelo grupo responsável pela campanha e eleição do Vereador Antonio Carlos de Carvalho, o Tônico, nas eleições de 1976. Animados

com os resultados obtidos, desejavam ampliar o espaço de discussão, conquistando outros grupos para o debate político. Logo depois das eleições, começaram a se reunir com a perspectiva de se pensar em estratégias mais globais de uma atuação na sociedade, que fosse além da atividade parlamentar. Era um grupo de aproximadamente cinquenta pessoas, sendo a maioria professores e estudantes universitários, professores de 1o. e 2o. graus de escolas públicas e particulares.

O grupo inicial se caracterizava por suas vinculações com organizações de esquerda cujo "matiz" ideológico pertencia a duas vertentes principais: o Movimento Revolucionário Oito de Outubro-MR-8 que fez a Campanha da eleição para Vereador de Antônio Carlos Carvalho (Tonico) e o Comitê pelo Voto Nulo do qual faziam parte alguns setores da Ação Popular-AP e organizações de esquerda que, mais tarde, iriam formar tanto o Movimento de Emancipação do Proletariado-MEP, como a Convergência Socialista-CS. A esse grupo inicial, acima descrito, se juntaram outros dois grupos, sendo um deles ligado ao Partido Comunista Brasileiro-PCB e o outro, mais numeroso, formado de professores do ensino público de Campos e Niterói, sem militância política, que estava sob a liderança do professor Godofredo Pinto.

Pelos depoimentos obtidos, a primeira reunião de maior afluência ocorreu no final de 1976, na PUC, em repúdio à Portaria do MEC que determinava a fusão dos cursos de

História, Geografia e Ciências Sociais em "Estudos Sociais". Nessas discussões havia a proposta de uma ação interdisciplinar, ou de uma atuação mais direta das várias categorias profissionais na sociedade, que foi a escolhida. Optaram por uma entidade do magistério que pudesse encaminhar essa e outras lutas do professorado, embora houvesse divergências quanto às formas de encaminhamento da proposta.

No entanto, poderíamos dizer que todas as formas discutidas de organização do magistério tinham em comum a luta pela democratização da sociedade e o fortalecimento das organizações dos trabalhadores. Um fato novo, entretanto, deteriorou as relações entre o grupo e o Sindicato dos Professores do Rio de Janeiro-SINPRO. Por ocasião da Convenção Coletiva Salarial de 1977, a diretoria passou por cima da assembléia que discutiu a pauta da Convenção e assinou o acordo coletivo. As comissões foram dissolvidas e suspensas todas as reuniões em suas dependências, sem uma prévia autorização da diretoria.

Diante desse quadro, houve divergências entre as diversas correntes que formavam o grupo, quanto ao procedimento a ser adotado pelo movimento. Uns eram a favor de uma intervenção nas associações existentes e outros, de não se filiarem a nenhuma entidade, permanecendo como um movimento. O PCB continuou combatendo no Sindicato, pois defendia uma proposta de participação através de uma composição com parte da diretoria, com vistas a um processo de democratização das suas relações ou partir para o

confronto eleitoral, conquistando a entidade para uma nova proposta sindical. As outras correntes defendiam duas propostas. Uma delas, apresentada pela AP e MR-8, era de criar uma associação combativa que congregasse a categoria. A outra, era permanecer como um movimento sem vínculo algum com entidades mas com uma grande capacidade de se mobilizar quando se fizesse necessário. Aliás, foi esse modelo o adotado em São Paulo, através do MUP e do MOAP.

Após várias discussões, a proposta de fundação da Associação de Professores do Estado do Rio de Janeiro-APERJ, defendida pela AP, é aprovada na reunião realizada em abril de 1977. Nesse sentido, contribuíram a proibição legal de sindicalização dos professores e o recente episódio entre o grupo e o Sindicato. Nos depoimentos colhidos procuramos identificar os motivos alegados contra a filiação a uma das associações existentes na ocasião. Basicamente são os seguintes: o repúdio ao caráter cultural, assistencialista e recreativo dessas entidades com suas diretorias rotuladas de "pelegas"; só poderiam se filiar os professores do ensino público daquele grupo deixando os demais integrantes do movimento de fora; os estatutos não permitiam uma participação massiva pretendida pelo grupo; o receio de perderem a combatividade ao se tornarem apenas um grupo de associados dentro da entidade a que se filiassem.

A fundação da SEP/RJ se deu em julho de 1977, por decisão da assembléia realizada na Casa do Estudante Universitário, congregando principalmente os professores de

1o. e de 2o. graus da rede pública de ensino. O nome escolhido, inicialmente, era Associação de Professores Estado do Rio de Janeiro-APERJ mas como havia outra entidade com esse nome, tiveram que mudá-lo para SEP/RJ. Eram cerca de 150 participantes, dentre os quais professores de Niterói e Campos ligados ao professor Godofredo Pinto, uma liderança que iria se constituir no bojo do movimento da categoria. A escolha de uma direção provisória foi um difícil processo para aquele grupo, sendo necessárias duas reuniões para desempatar as eleições da diretoria provisória que colocou, na Presidência, o professor Ricardo Bellingrodt Marques Coelho. O seu mandato deveria ser de seis meses, quando seriam convocadas eleições gerais que, na realidade, só ocorreram no final de 1979. Ansiosos por uma rápida atuação, devido às péssimas condições da categoria, também se discutiu nessa reunião formas de encaminhamento de algumas reivindicações salariais e funcionais mais prementes dos professores do ensino público. Não foi encontrado o registro de todos esses acontecimentos até hoje. Os fatos que envolveram a tumultuosa trajetória da entidade dificultaram, e em certos casos até impediram, a existência de um arquivo completo da sua história.

Na elaboração do estatuto houve um grande debate, entre as diversas correntes, em torno de determinadas questões. Ficou garantido no estatuto um amplo quadro social do magistério, bastando para o ingresso apenas ter o registro de professor, podendo estar ou não lecionando na rede pública

ou particular. A denúncia de paralelismo SEP/RJ-SINPRO é fundada, como podemos concluir.

Mesmo com uma diretoria provisória, todos os presentes tinham direito a voz e voto, sendo mantidas as práticas anteriores, não havendo alteração no antigo modelo de organização do grupo, fato que contribuiu para derrubar as resistências surgidas quanto à fundação da SEP/RJ. A maior preocupação era de ampliar o movimento e discutir formas de lutar contra a ditadura. Os aspectos administrativos da entidade eram rotulados, pejorativamente, de "burocráticos" e repelidos, predominando a visão política.

A deteriorização crescente das condições de vida e de trabalho do professor se tornavam cada vez mais visíveis. A fusão dos antigos Estados do Rio de Janeiro e da Guanabara, ocorrida em 1974, deixou em evidência os grandes contrastes existentes nas suas redes públicas de ensino. Era preciso uma atuação no sentido de modificar esse quadro e o SEP/RJ se mobilizou a fim de organizar o professorado para protestar contra as medidas dos governos municipal e estadual. Essas manifestações têm início ainda em 1977, embora em pequena escala mas garantindo algumas conquistas, tais como isonomia salarial entre professores dos antigos Estados do Rio de Janeiro e Guanabara e outras melhorias funcionais. Ainda era pequena a afluência nas assembléias mensais da SEP/RJ que utilizava Boletins periódicos para se comunicar com os professores. No levantamento realizado por Sobreira (1989) no

período de setembro de 1977 a julho de 1979 foram publicados oito boletins, sendo seis ordinários e dois especiais.

O ano de 1978 entrou para a história como sendo um marco na organização dos professores, especialmente do magistério público. No segundo semestre tem início uma série de manifestações desses professores, que entraram em greve nos Estados de São Paulo e Paraná. No Rio de Janeiro, os professores das escolas particulares haviam conseguido retomar a direção do seu sindicato, o SINPRO. A chapa vencedora resultou de uma composição entre alguns membros da diretoria com professores ligados ao PCB e MR-8.

Nesse mesmo ano, o I Encontro Estadual de Professores realizado no Colégio São Bento inaugura uma série de encontros anuais promovidos pela SEP/RJ. Foi o primeiro encontro desde 1964 e contou com a participação de, aproximadamente, 800 pessoas. Nessa oportunidade ficaram definidas algumas reivindicações funcionais e salariais da categoria.

O Plano de Classificação e Cargos do Magistério só foi divulgado no ano seguinte e desapontou a categoria porque não contemplava essas aspirações. Por esse motivo a SEP/RJ convocou uma assembléia em fevereiro, na Associação Brasileira de Imprensa-ABI; para surpresa geral, cerca de 1000 professores compareceram, apesar de ser período de férias. Havia grupos mais mobilizados, que mais tarde formariam as zonais da SEP/RJ. Na assembléia seguinte, realizada em março, no Sindicato dos Operários da Construção

Naval em Niterói, o movimento havia crescido registrando a presença de 5.000 professores, aproximadamente. Nela, foi aprovada a proposta da greve por tempo indeterminado, embora a direção da SEP/RJ tivesse outra proposta que incluía a greve por uma semana, negociações com o governo e retorno a greve, caso as reivindicações não fossem atendidas.

Durante duas semanas a greve paralisou quase todas as escolas nos diversos Municípios e conseguiu o apoio da opinião pública. Apesar da repressão do governo, que ameaçava aplicar a Lei de Segurança Nacional e outros recursos, o movimento ganha as ruas em grandes manifestações. Era o primeiro movimento massivo desde 1964, até hoje lembrado pelos professores.

Entre a "vanguarda" e a "massa" havia uma grande diferença na apreensão daquela realidade. A vanguarda descartava qualquer concessão: para ela, era um verdadeiro "cabo de guerra" entre o movimento e o governo, pois a unidade dos professores acabaria vencendo a luta, apesar de todo o aparato repressivo. A visão das correntes de esquerda era de que a greve seria uma espécie de trampolim para a derrubada da ditadura. Por isso, não se admitia negociação com o governo ilegítimo. Entretanto, essa visão da vanguarda não era compartilhada pela grande maioria dos professores.

Como acontece até hoje, o magistério é uma profissão essencialmente feminina. Isso significa que a grande maioria dos grevistas estava sob uma enorme pressão familiar para que não participasse dessas manifestações "perigosas".

Surpreendentemente, elas saem às ruas em ruidosas manifestações. A história do movimento do professorado foi marcada pela presença feminina de tal modo que o sindicalismo de professores, não só do Rio de Janeiro, é essencialmente um sindicalismo feminino.

O quadro político também criou um clima propício ao movimento. Era a última semana do governo Faria Lima quando eclodiu a greve que se alastrou rapidamente por todos os Municípios. O movimento ganhou o amplo apoio da sociedade que tomou ciência dos estado calamitoso da educação pública e dos baixos salários do magistério. O novo governo Chagas Freitas acabou cedendo, quando seus mecanismos de repressão não conseguiram surtir o efeito desejado. Anunciou, diretamente pela imprensa, o atendimento das reivindicações do movimento sem nenhuma negociação com o mesmo, nas duas semanas de greve. A vitória foi ruidosamente comemorada na assembléia que avaliou o movimento grevista.

A SEP/RJ, que tinha assumido a liderança do movimento, ficou fortalecida. Nesse clima, propõe à Associação dos Professores do Estado do Rio de Janeiro-APERJ e a União do Professores do Rio de Janeiro-UPRJ que haviam apoiado a greve, a fusão das três associações em uma única entidade: o Centro Estadual de Professores do Rio de Janeiro-CEP/RJ.

Ao contrário do que a direção da SEP/RJ esperava, o nível de mobilização não foi mantido. Nas reuniões dos núcleos, ou zonais, permaneceram apenas os mais engajados no

processo, fato que contribuiu para uma maior identidade entre eles. Mas esses grupos acabaram evoluindo por análises diferentes daquelas surgidas na diretoria da SEP/RJ e, até mesmo, opostas.

As diferentes visões das várias correntes políticas sepianas já não eram mais dissimuladas, como ocorria durante o movimento grevista. As reuniões da Coordenação Geral da SEP/RJ para uma reavaliação daquela situação, eram palco para grandes disputas entre os professores mais destacados no movimento. Disputavam a aprovação de suas propostas nessa instância deliberativa, que era superior à própria diretoria, para ser submetida à assembléia. Esses professores da direção, com posicionamentos divergentes, lideravam cada um, blocos de apoio distintos que desenvolveram entre si uma certa hostilidade. Como consequência, tivemos a partidarização, quase sempre acompanhada da sectarização, que resultou numa regionalização do apoio dado a essas lideranças emergentes. Seus desdobramentos para o movimento perduram até hoje.

Enquanto isso, a maioria do professorado voltava às salas de aulas, ficando à parte desse embate que era feito em seu nome. Na prática, esse distanciamento da categoria resultou do seu descolamento com relação a sua entidade. Esse fato explica o insucesso da segunda greve, deflagrada no início do segundo semestre.

Meses depois, em agosto daquele ano, o magistério inicia a segunda greve, porque o governo não havia cumprido

os compromissos anteriormente assumidos com a categoria. Esse movimento não atingiu o nível de adesão verificado na última greve ainda que na capital e nos Municípios maiores, como Campos e Volta Redonda, a participação tenha sido grande. Era uma greve diferente da anterior porque a assembleia havia deliberado que seria fora da escola e sem assinatura do ponto.

Para ampliar o movimento surgem os piquetes nas portas das escolas, uma novidade principalmente porque eram feitos por mulheres. E não era lugar-comum mulher ter militância política e, menos ainda, participar ativamente de movimentos grevistas. Nas cidades do interior do Estado, elas causavam espanto na população. Foram incalculáveis as consequências das denúncias, que o movimento trouxe a público, para a imagem do governo Chagas Freitas, já conhecido pelo seu empreguismo, clientelismo e por outras práticas desta natureza. Desgastado, desencadeou todos os instrumentos de repressão que podia lançar mão naquele período.

A repressão governamental, nesse período, já havia aumentado a nível nacional com relação aos movimentos sociais emergentes de setores mais organizados da sociedade. O Presidente João Figueiredo abandonara o discurso de "abertura política" que vinha mantendo na busca de uma legitimidade popular, efetivamente não conquistada. Setores mais radicais da direita, insatisfeitos com esse contexto de "distensão política", realizaram atos terroristas criando um clima de

insegurança e medo de um Golpe de Estado. E parece não ter havido, por parte da SEP/RJ, uma avaliação a respeito dessas modificações substanciais da conjuntura política nacional.

O governo Chagas Freitas inicia um forte esquema de repressão contra os professores grevistas. Involuntariamente, a própria SEP/RJ, no afã de legalizar o CEP/RJ, contribuiu para isso. O Governador acionou o Governo Federal, que mandou sustar o processo de registro do CEP/RJ e suspender o funcionamento das três entidades com existência legal - SEP/RJ, APERJ e UPRJ. A seguir, Chagas Freitas ordenou a liquidação judicial das mesmas, sob a alegação de serem promotoras da anarquia grevista e, portanto, nocivas à sociedade, atentatórias à segurança do Estado, à ordem pública e social. Várias lideranças do movimento foram presas, diretoras de escola foram demitidas, o pagamento do professorado foi suspenso. Amedrontada, grande parte do magistério retornou ao trabalho, principalmente nos Municípios do interior do Estado, enfraquecendo o movimento. No entanto, muitos ainda permaneceram em greve e o clima resultante desses dois posicionamentos contrários ficou insustentável, com acusações mútuas, criando desavenças cujos efeitos perduram até hoje entre esses professores. Foram presos cerca de 11 professores da liderança do movimento, posteriormente libertados, beneficiados pelo fato de estar em tramitação no Congresso Nacional, o projeto de Anistia.

Esvaziadas, as assembléias não traduziam mais o pensamento dominante, uma vez que a maioria havia se retirado

dessas reuniões. Compareciam apenas os grupos ativistas mais combativos, aprovando propostas muito avançadas que não eram seguidas pela maioria dos professores. Com essa perda da representatividade, era evidente o descolamento entre esses espaços deliberativos e o conjunto da categoria. Havia se perdido aquele elo, a aparente unidade na diversidade político-ideológica e, até mesmo, partidária, que existia na época da fundação da SEP/RJ e na deflagração da greve anterior.

O CEP/RJ continuou funcionando mesmo na ilegalidade, elaborando seu estatuto e promovendo eleições gerais para Diretoria Geral, Diretoria dos Núcleos Municipais e Coordenações dos Núcleos Zonais, em outubro/79. Concorreu apenas a chapa encabeçada pelo professor Godofredo Pinto, que liderava a maioria dos Núcleos Municipais, com exceção dos Municípios de Nova Friburgo e Nova Iguaçu, liderados pela professora Hildêzia Alves de Medeiros. Houve uma modificação com o decorrer do tempo nos posicionamentos dos Municípios de Duque de Caxias, Volta Redonda e Cabo Frio que oscilaram entre uma postura próxima da corrente da professora Hildêzia Alves de Medeiros ou de facções trostkistas (Duque de Caxias e Volta Redonda).

Desde o processo que deu origem à fundação da SEP/RJ destacaram-se dois professores que atravessaram a década de 80 como as mais destacadas figuras com expressiva liderança no movimento dos professores do Rio de Janeiro, como veremos adiante. Trata-se da professora Hildêzia Alves de Medeiros

que já militava em organizações de esquerda e o professor Godofredo Pinto que não era ligado a nenhum grupo ou Partido político naquela época. Não há como falar das lutas e do movimento de organização dos professores sem mencioná-los.

Ainda na ilegalidade, o CEP/RJ promoveu, em setembro de 1980, o II Encontro Estadual de Professores, definindo as prioridades da pauta de reivindicações e as formas de encaminhamentos das lutas dos professores ensino público estadual.

No início dos anos 80, duas discussões dividiram a direção do CEP/RJ. A primeira se referia ao ingresso da entidade na Unidade Sindical, sendo decisivo o apoio do professor Godofredo Pinto que liderava a maioria da direções dos Núcleos Municipais. O segundo embate, sobre a entidade nacional do magistério (União Nacional dos Trabalhadores em Educação-UNATE X Confederação dos Professores do Brasil-CPB) desgastou ainda mais a direção que já se polarizara em dois grupos opostos na discussão anterior. As mesmas correntes que se decidiram pela filiação da entidade na Unidade Sindical também desejavam o seu ingresso na CPB, mediante uma proposta de revisão dos seus estatutos, visando sua "democratização". A UPRJ já era filiada antes de ser desativada pelos governos federal e estadual.

As restrições contra a CPB diminuíram após a demissão da Presidente, professora Telma Cansado e a posse do Vice-Presidente professor Hermes Zaneti. Embora pertencesse ao quadro do magistério do Estado de Minas Gerais, essa

professora fez declarações contra a greve dos professores no final dos anos 70. Todas as associações estaduais de professores protestaram em repúdio. Com a posse do Vice-Presidente mudou o posicionamento da CPB, que passou a apoiar tais manifestações.

A ampliação do movimento grevista em 1979, com a adesão dos professores das redes pública e particular dos três níveis do ensino em vários Estados, conferiu uma dimensão nacional ao movimento. Essa constatação por parte das associações deu origem a uma coordenação, em julho de 1979 que foi o germe para a criação de uma entidade nacional. Os professores de 1o. e de 2o. graus da rede pública estadual realizaram, em São Paulo (julho/79) o I Encontro Nacional de Profesores e o II, em Belo Horizonte (março/80), quando foi aprovada a realização do Congresso Nacional de Profissionais de Educação, ocorrido em São Paulo (julho/80). Nessa oportunidade, foi constituída uma comissão destinada a estudar a possibilidade de criar uma entidade nacional de profissionais da educação. Neste período, a CPB passou por um processo de reformulação no intuito de adequá-la às mudanças ocorridas a nível dos Estados. Ainda em janeiro de 1980, a CPB realizou o Encontro Nacional de Professores, em Brasília, quando foi discutida a sua própria reformulação e a situação dos professores a nível nacional.

Os professores contrários à CPB defendiam uma outra modalidade de organização sindical, a UNATE, criada em 1981. Isso aconteceu por ocasião do II Congresso Nacional de

Professores, realizado em Recife, ficando a Professora Hildêzia Alves de Medeiros como Presidente. Esse episódio promoveu uma radicalização no movimento sindical nacional dos professores. Meses depois, em dezembro de 1981, a UNATE foi extinta e o CEP/RJ ingressou na CPB, por decisão da assemblêia geral convocada para esse fim.

Em 1982 tivemos as eleições estaduais, vencendo para Governador Leonel Brizola e para Vice-Governador Darcy Ribeiro, do Partido Democrático Trabalhista-PDT. A candidatura do professor Godofredo Pinto a Deputado Estadual, pelo Partido do Movimento Democrático Brasileiro-PMDB, que era a facção política de Chagas Freitas, o grande inimigo da categoria, gerou uma grande polêmica no magistério, cuja repercussão ainda perdura em menores proporções. Embora em outros Estados essa legenda abrigasse personalidades com uma respeitável história de resistência à ditadura militar, no Rio de Janeiro o PMDB tinha outras feições. Outra liderança expressiva, a professora Hildêzia Alves de Medeiros também se candidatou a Deputado Estadual pelo Partido dos Trabalhadores-PT. Ambos não conseguiram se eleger nessa época.

A direção do CEP/RJ e os professores mais ativistas ficaram divididos entre o apoio e o repúdio a essas candidaturas. Muitos de seus membros mais atuantes se desligaram de seus cargos, passando a apoiar a campanha do PDT e, até mesmo, ingressando na equipe do novo governo.

A eleição do Professor Darcy Ribeiro como Vice-Governador pesou muito nessa adesão. A criação do Programa Especial de Educação, do qual fez parte, congregava uma equipe supra-partidária, responsável pela Política Educacional que implementou os Centros Integrados de Educação Pública-CIEP. Elogiada ou criticada, o certo é que a partir daí, essa proposta educacional se tornou uma referência obrigatória nos debates educacionais posteriores. Entretanto, esse governo não conseguiu fazer seu sucessor, elegendo-se em 1986 Moreira Franco, que não deu continuidade ao trabalho, sendo desfeita a equipe responsável.

Em 1983 o CEP/RJ iniciou uma nova experiência de se relacionar com um governo legitimado pelo voto popular num processo eleitoral. Conforme promessa de campanha o Governador Leonel Brizola retirou todos os entraves ao pleno funcionamento da SEP/RJ, APERJ e UPRJ e sustou o embargo contra o registro do CEP/RJ. A entidade foi reaberta e esse fato comemorado em ato público, realizado em abril de 1983.

O professor Godofredo Pinto retornou à direção da entidade, promovendo uma série de encontros no interior do Estado para discutir a questão da defesa do ensino público. Com a proximidade das eleições gerais para o CEP/RJ, começaram as articulações para a formação das chapas concorrentes.

No que se refere às eleições para a direção para a direção do CEP/RJ, torna-se necessário destacar que em 1981, sob a alegação da necessidade de uma unidade política na

direção, apenas uma chapa concorreu às eleições. Entretanto, o tempo mostrou que essa análise estava distorcida, pois a unidade não se manteve até o ano seguinte. Foi um período muito difícil, com a entidade enfraquecida pelo abandono dos seus ativistas.

Porém, nas eleições de 1983 não se manteve a estratégia anterior. Dentro da diretoria, com o professor Italo Moriconi, já havia um processo de análise crítica acerca dessa polarização assumida nas últimas eleições e a necessidade de uma reformulação interna da própria entidade. Por sua vez, a professora Hildêzia Alves de Medeiros expressiva liderança do magistério e destacada ativista de oposição, aceitou a proposta de composição com a atual direção para a disputa do próximo mandato mas não é seguida pela maioria das correntes oposicionistas. Essa chapa representou o consenso entre as três correntes políticas cepianas ligadas aos Partidos políticos PMDB, PCB, PC do B, PT e PDT que desejavam soerguer o CEP/RJ, tirá-lo do marasmo em que se encontrava. Era encabeçada pelo professor Godofredo Pinto (Presidente), Maria Cerqueira (Primeira Vice-Presidente) e Hildêzia Alves de Medeiros (Segunda Vice-Presidente), sagrando-se vencedora em todos os Municípios.

Pela primeira vez surgiram duas chapas disputando as eleições. A segunda chapa era presidida pela professora Florinda Lombardi, do Município de Duque de Caxias, ligada a organizações trotskistas e apoiadas por outras correntes do

PT. Representava a oposição e condenava a aliança que resultou na chapa vencedora.

O I Congresso Estadual promovido pelo CEP/RJ foi realizado em 1984, com delegados eleitos em assembleias municipais. Nele, foi discutida a reforma dos estatutos da entidade e o movimento sindical brasileiro. Na primeira parte, ocorrida em Niterói (dez/84), a direção conseguiu aprovação de sua proposta de reformulação da entidade e não filiação à Central Unica dos Trabalhadores-CUT ou à Confederação da Classe Trabalhadora-CONCLAT, que mais tarde se tornaria na Confederação Geral dos Trabalhadores-CGT. Por ocasião da segunda parte (mar/85), a professora Hildêzia Alves de Medeiros já havia assumido a Presidência do CEP/RJ, pelo afastamento do professor Godofredo Pinto eleito Vice-Presidente da CPB no XVIII Congresso Nacional realizado em Vitória, Espírito Santo. A professora Maria Cerqueira não assumiu devido a seu precário estado de saúde, ainda mais abalado pela sua prisão e tortura na repressão desencadeada, anos atrás, pelo regime militar. A sua presença na direção do CEP/RJ era mais um reconhecimento da categoria pela sua militância em prol dos professores e da entidade.

Nas eleições de 1985 tivemos duas chapas, situação e oposição, como na vez anterior. A professora Hildêzia Alves de Medeiros encabeçou uma chapa com a mesma composição política de 1983, com exceção do apoio dos militantes do PDT, saindo-se vencedora. A chapa da oposição também se mantinha tal qual na disputa passada, com a professora Florinda

Lombardi. Embora tenha sido derrotada, a oposição havia crescido bastante, principalmente na Baixada e Região Sul Fluminense.

O II Congresso Estadual, realizado pelo CEP/RJ em novembro de 1986, em Nova Iguaçu, não ocorreu em uma época propícia porque a grande maioria dos ativistas cepianos estavam na campanha eleitoral para o governo estadual. Representou uma grande vitória para a oposição que conseguiu aprovar as suas principais propostas e, dentre elas, a filiação do CEP/RJ à CUT.

O III Congresso Estadual do CEP/RJ, realizado em agosto de 1987, foi palco de uma grande radicalização entre a diretoria da entidade e o grupo que lhe fazia oposição, quanto às formas de encaminhamento do processo de ampliação do quadro de associados. A proposta da oposição, que foi a vencedora, defendia o ingresso imediato de todas as categorias de trabalhadores da educação na entidade. Ao contrário, a proposta da diretoria do CEP/RJ apontava para a necessidade de que tal ingresso fosse precedido de um amplo processo de discussão com todas as categorias, envolvendo as entidades que participaram do movimento de organização desses profissionais. Ao final desse grande processo de consulta, deveria haver um Congresso para formalizar seus resultados e eleger uma diretoria com representantes de todas as categorias envolvidas.

Nesse clima, o referido Congresso teve seus trabalhos interrompidos. Diante desse quadro, a diretoria do

CEP/RJ optou por antecipar sua saída para fevereiro de 1988, cujo mandato se encerraria em outubro do referido ano. Diante disso, assumiu uma diretoria provisória, ficando o professor Jailson Alves dos Santos respondendo pela entidade, com a incumbência de convocar eleições gerais.

O CEP/RJ passou a se chamar Centro Estadual de Profissionais do Ensino-CEPE e, mais tarde, tornou-se o atual Sindicato Estadual de Profissionais da Educação-SEPE. As eleições foram realizadas em setembro de 1988, durante uma longa greve de todo o funcionalismo público municipal, que durou até o ano seguinte. Era o final da administração do Prefeito Saturnino Braga, que havia saído do PDT e ingressado no Partido Socialista Brasileiro-PSB. Nessa ocasião também estava em curso o processo eleitoral municipal, vencendo o candidato do PDT, Marcelo Alencar, assumindo no início de 1990.

Em setembro de 1988, duas chapas disputaram as eleições para a diretoria do SEPE, saindo-se vencedora a encabeçada pela professora Florinda Lombardi. Atualmente, ela cumpre o seu segundo mandato, para o qual foi eleita em 1990.

3.3- O processo de formação política das lideranças do movimento sindical dos professores

O processo de formação política das lideranças do movimento dos professores ensino público do Rio de Janeiro, a

partir de 1979, se deu dentro de um quadro mais amplo de retomada da vida democrática, com o surgimento dos novos movimentos sociais no final da década de 70.

Constitui nosso objetivo a reconstrução histórica do caminho percorrido do senso comum ao senso crítico, destacando-se o que há de comum e de específico nessas diferentes trajetórias. Aqui, tentaremos traçar o perfil dessas lideranças.

Durante a pesquisa de campo entramos em contato com vários professores que tiveram destacada atuação na condução do movimento de organização do magistério do Município e do Estado do Rio de Janeiro, durante a década de 80. Muitos deles não estão mais diretamente envolvidos nessa militância, embora continuem ligados à educação e, atualmente, privilegiem outras atividades, tais como: estudar ou lecionar nas Universidades, ocupar cargos no SINPRO, trabalhar nas Secretarias Municipal ou Estadual de Educação, exercer mandato no Legislativo como Deputado, atuar na assessoria parlamentar, no Executivo como Secretária de Educação, em Partidos políticos como membros da Direção Regional, etc.

Por essa gama de diversidades detectadas no universo estudado, resolvemos nos fixar em um grupo de professores que possuíam três características em comum: participaram da fundação do CEP/RJ, foram lideranças do movimento durante os anos 80 e ocuparam cargos na direção da entidade nesse período. A natureza das experiências acumuladas nessas atividades tornaram tais professores importantes personagens

da história do movimento sindical do magistério, pelo destaque que tiveram na trajetória do mesmo.

Desde o início, já havíamos definido que nossa pesquisa seria seletiva e não quantitativa. Não é nosso objetivo quantificar mas identificar os tipos de experiências que essas lideranças conseguem perceber como significativas no seu processo de formação política. Selecionamos seis entrevistas, sendo três professores e três professoras. Destes, quatro foram Presidentes e dois tiveram destacada atuação na diretoria da entidade de classe do magistério público do Rio de Janeiro, cujo nome variou ao longo da sua história (SEP/RJ, CEP/RJ, SEPE).

No primeiro caso, temos todos os Presidentes do CEP/RJ eleitos desde a sua fundação, que são os professores:

- . Ricardo Bellingrodt Marques Coelho - 1o. Presidente
- . Godofredo Pinto - 2o. Presidente
- . Hildêzia Alves de Medeiros - 3o. Presidente

No segundo caso, estão os professores que ocuparam cargos na diretoria do CEP/RJ, para os quais foram eleitos nas mesmas chapas que elegeram os professores acima mencionados:

- . Italo Moriconi
- . Lia Ciomar Macedo de Faria

Ainda entrevistamos a professora Florinda Lombardi, 1a. e atual Presidente do SEPE, eleita para um novo momento da entidade.

Essas entrevistas são publicadas integralmente como anexos desta dissertação de mestrado, pela sua relevância para a reconstrução crítica da história do movimento de organização do magistério público do Rio de Janeiro. As perguntas se ligavam, basicamente, a duas grandes questões que foram abordadas de uma maneira informal durante a entrevista:

- a história dos entrevistados para identificar o seu processo de formação política;
- a análise que essas lideranças fazem do processo educativo e do movimento dos professores a partir de 79: uma leitura dos "conformismos" de que são conformistas os professores ensino público do Rio de Janeiro.

A partir dos dados colhidos na primeira questão, procuraremos traçar o perfil dessas lideranças usando, algumas vezes, o seu próprio discurso que, aliás, é a consciência de cada um sobre si mesmo.

Inicialmente, abordaremos alguns dados mais gerais sobre os entrevistados. A idade varia entre 37 e 50 anos. Todos eles vivem, trabalham e atuam politicamente nesta cidade ou em Municípios do interior do Estado do Rio de Janeiro. Isso não significa que este seja o seu local de origem mas para cá vieram nas décadas de 60-70, aqui permanecendo desde então. Há uma diferenciação na origem social desses professores. Embora não tenha havido uma pergunta específica nesse sentido, alguns se reportaram à sua

origem pequeno-burguesa, de famílias da antiga classe média alta.

Podemos dizer que pertencem a uma geração influenciada, na década de 60, pelo signo da rebeldia, da contestação dos valores socialmente cultivados, do "Paz e Amor", "Faça amor, não faça guerra", "É proibido Proibir", dos Beatles, dos hippies... Novos comportamentos mais liberalizantes podiam ser observados entre os jovens e as mulheres, notadamente no meio estudantil universitário. Desde os anos de 50-60 foram se configurando as possibilidades concretas para o surgimento dessa geração de professores das décadas seguintes. Estava em curso um processo de desenvolvimento histórico, social, político e cultural na base dessas movimentos contestatórios. O perfil dessas lideranças traz o recorte dessa época, de uma geração cujos sonhos e expectativas foram abortados pelo golpe militar de 64, que colocou o país no mais longo período ditatorial de sua história. Um depoimento traduz o ocorrido:

"A nossa geração também foi varada em pleno vóo. Uma geração não só brasileira mas no mundo inteiro, do Combêdit, dos hippies, do "Paz e Amor", dos Beatles. Foi uma geração, um momento de rebeldia no mundo, de tentativa de renovação, de transformação. Talvez um daqueles momentos de que Gramsci fala, da passagem do velho para o novo e que, inclusive, coisas mórbidas começam a acontecer. Esse processo que vinha vindo, foi varado. Nesse processo as coisas acontecem, até apesar de nós. Há momentos em que você é mais sujeito da sua história e, em outros, você é absolutamente atropelado pelo processo histórico."

Todos os entrevistados possuem nível universitário, às vezes mais de um curso superior: um deles é formado em História e Direito; o outro, em Jornalismo e História. Dos

outros quatro, cada um deles cursou História, Matemática, Sociologia e Pedagogia. Essa formação acadêmica se deu nas décadas de 60-70, a maioria no Estado do Rio de Janeiro. Nota-se que três deles se formaram em História. Além disso, quatro desses professores já cursaram o Mestrado em Universidades no nosso Estado, nas décadas de 70-80.

Após essa caracterização mais geral dos entrevistados, procuramos identificar as experiências por eles consideradas mais significativas no processo de perda da visão mágica da realidade social, passando a percebê-la como resultante de um processo histórico. Nesse sentido, temos as mais variadas influências desde a esfera familiar até a social mais ampla. Algumas dessas influências estão presentes em quase todos os relatos, tais como:

- o contexto histórico-social mais amplo da sociedade
- o convívio com pessoas progressistas de esquerda
- o movimento político estudantil
- as organizações políticas clandestinas de esquerda
- a campanha do Antonio Carlos Carvalho
- a fundação da SEP/RJ
- a fundação do PT
- a greve dos professores em 79
- o movimento sindical

Algumas das entrevistas ainda destacaram outras influências recebidas, a saber:

- o ambiente familiar
- a formação religiosa de origem protestante

- o hábito de ler desde a adolescência
- os movimentos sociais anteriores a 64
- um professor de História
- os seus alunos da UFF
- o exercício do magistério numa escola na favela
- a campanha do voto nulo
- o Partido político
- a entrada para a vida parlamentar
- o trabalho no Projeto Educacional do Governo do Estado

Além disso, cada um dos entrevistados identificou o que mais contribuiu para o seu processo de formação política. Os seis depoimentos revelaram as peculiaridades desse processo individual e intransferível. Pela riqueza dos detalhes que envolvem essas narrativas julgamos, de fundamental importância, transcrever os principais trechos.

Na primeira entrevista, o maior destaque foi dado à influência de um professor de História. A sua prática política teve início no movimento estudantil do Rio de Janeiro quando se ligou a uma organização política clandestina de esquerda, a Ação Popular Marxista-Leninista-APML e, posteriormente, ao Movimento Revolucionário 8 de Outubro-MR-8.

"O acontecimento é bem marcado. No 3o. ano clássico do Colégio Santo Inácio, fiz um curso de História à noite com o Professor Manuel Maurício de Albuquerque. Nesse curso comecei a ter uma outra visão da História, a entender melhor a História a partir das explicações do Manuel Maurício, que nessa altura já tinha uma formação marxista aliada a uma grande fundamentação empírica e que comoveu muito nosso grupo, uns 10 alunos do clássico. A partir daí eu comecei a me interessar especialmente pela História, a acompanhar o Manuel Maurício em outros cursos como o "Alfa", que reunia lideranças

estudantes da época. Eu ainda fiz o vestibular para Direito, para ser advogado. Mas, no início do curso, eu consegui uma transferência, na PUC, para o curso de História e uma transferência da PUC para a Cândido Mendes, para fazer Direito. Então, eu continuei o curso de Direito na Cândido Mendes e o de História, na PUC. Comecei a viver o movimento estudantil na PUC, que era talvez uma das únicas Universidades daquela época, em 70 quando comecei, que ainda tinha Diretores funcionando. Nas Federais estava proibido e dentro da PUC ainda havia um movimento estudantil de esquerda. Eu me aproximei de algumas pessoas e fui ser Presidente do Diretorio Acadêmico Tiradentes, do Curso de História e comecei a ter uma participação na política estudantil que era uma política muito limitada mas ao mesmo tempo, estava totalmente politizada. Na verdade, quando você se aproximava do movimento estudantil você, automaticamente já se aproximava das lideranças dos Partidos clandestinos do movimento de esquerda. Com isso eu começo de alguma maneira a sofrer influência do movimento de esquerda na formação da minha consciência. Comprei livros como "Colapso do Populismo", de Otávio Ianni, "Brasil em Perspectiva" e outros que marcam o início dos anos 70, que influenciaram a formação de tantas pessoas e, posteriormente, eu me aproximei dos grupos que estavam unidos em torno do "Brasil Socialista", uma revista que circulava no exterior e, clandestinamente, no país. E participei da campanha que lança o Antonio Carlos Carvalho para Vereador em 76 e, dessa campanha, da discussão, do desdobramento da campanha se formam grupos de profissionais que começam a discutir a necessidade de dar prosseguimento ao que tinha sido aquela vitoriosa campanha eleitoral, através da atuação nas categorias profissionais específicas. Junto com outros professores, professores jovens, começamos a discutir a atuação, junto à categoria: como fazer para atuar, para mobilizar, para lutar pelas reivindicações, pelos interesses dos professores." (Anexo I)

Na segunda entrevista, a ênfase recaiu na sua atividade docente, na relação com seus alunos da Universidade Federal Fluminense-UFF, que eram militantes de grupos políticos clandestinos de esquerda. A prática política se iniciou no Rio de Janeiro, com sua inserção nos movimentos sociais do final da década de 70. Contudo, não se vinculou aos referidos grupos.

"Quando eu vim fazer o Mestrado de Matemática, já havia lido todos os clássicos - Lenin, Trotski, Rosa de Luxemburgo, Althusser, Sartre (eu lia de tudo, era um leitor assíduo). Chego na Universidade e vou dar aula no curso de Matemática, passo a ter por alunos o pessoal da Engenharia, os estudantes de engenharia. Foi aí a grande virada. O Diretorio Acadêmico de Engenharia da UFF era o

que tinha de mais combativo e mais atuante lá na Universidade e seus militantes eram meus alunos, muitos deles até vinculados à Convergência Socialista. O contato com esses alunos foi fundamental. Havia alguns de família campista, aquele negócio de família do interior pesou muito: entre os meus alunos havia um da família Creton, também muito conhecida em Campos, os pais dele eram amigos dos meus pais e de meus tios. Meu avô tinha sido um advogado de renome, meu tio também, irmão do meu pai, que hoje é desembargador, do mesmo modo que o pai deste meu aluno. Esse negócio de família tradicional - e as duas eram tradicionais - colaborou na nossa aproximação. Passamos a ter relação fora da sala de aula. Começamos a nos reunir na minha casa, isso já no início dos anos 70 (quando eu vim para cá era início dos anos 70). E nesse contato com os estudantes eu deixava a falação teórica para eles e eles passaram a me cobrar prática, com toda razão. Estes alunos tiveram uma influência muito importante na minha vida. Havia aquela coisa: "- Tudo bem, você fala muito, conhece muita leitura mas o que que você está fazendo além de ler?" E essa instigação por parte dos estudantes me levou a procurar formas, se bem que eu sabia, que mesmo aqui, ainda em plena ditadura, a coisa era muito limitada mas de qualquer modo havia espaços de participação que eu não tinha em Campos. E daí, eu passei a procurar o meu próprio espaço de participação política. Participei do Movimento pela Anistia, daquelas reuniões na PUC, quando os estudantes que eram reprimidos, ali eu já ensaiava meus primeiros passos na política. Quer dizer, eu já vinha com uma formação de esquerda e comecei a ter um prática a partir daí. O fato de ser professor teve uma grande influência porque se colocou em contato com alunos. A prática profissional enquanto professor universitário da UFF acabou me conduzindo a ter uma vida política." (Anexo 2)

A terceira entrevistada ressaltou a importância de sua formação religiosa de origem protestante e a influência da efervescência do movimento social basicamente camponês e de educação popular, característico do início da década de 60, quando vivia no Nordeste. Sua prática política dentro de grupos políticos organizados de esquerda, ocorreu no início da década de 70, no Rio de Janeiro, através do Movimento de Emancipação do Proletariado-MEP.

"Na verdade, o meu despertar para essa questão política mais geral passou menos pelo exercício do magistério do que por um contexto mais amplo dentro da sociedade brasileira. Eu diria que a minha militância, a minha inserção política e a minha participação no movimento sindical, nesse sentido, foi mais importante, contribuiu mais para o alargamento das minhas visões de mundo do que a

inserção partidária. Claro que aí tem duas questões: primeiro, porque basicamente, o meu tempo quase que total, estava voltado para a questão sindical, para a entidade, na direção da entidade. Eu era obrigada a enfrentar discussões de questões que eu precisava até me subsidiar fora do campo restrito sindical, fora do campo restrito do CEP/RJ. Mas, sem dúvida, os desafios, as provocações, no bom sentido, os questionamentos tinham como substrato, como patamar, a questão sindical. Eu levei uma vantagem numa coisa: no exercício da militância sindical compreendi, como outras lideranças compreenderam e uma boa parte das pessoas, que não se ia resolver, no campo pequeno do sindicalismo, as grandes questões estruturais da sociedade brasileira. Isso o Lula e os outros sindicalistas compreenderam muito bem. Eu estou falando o Lula como a figura mais expressiva e nessa concepção é que o PT foi criado. Precisava, realmente, de um espaço político maior, que não era só o espaço sindical, para poder dar conta da interlocução com os setores dominantes da sociedade, que não passava apenas pelo sindicato. A compreensão disso me fez, desde o primeiro momento participar do PT, sendo uma das fundadoras a nível nacional. Participei da fundação formal assinando aquele livrinho dos fundadores, etc. E, no Rio de Janeiro, participei das discussões iniciais sendo uma das primeiras pessoas que ajudaram a fundá-lo aqui. Embora tivesse participado da primeira Direção Regional do PT aqui no Rio de Janeiro, o meu maior envolvimento foi com o movimento sindical, como Vice-Presidente e Presidente. Durante 4 anos fui assessora da Deputada Federal Benedita da Silva e isso foi uma lição, um espaço de politização. Mas eu poderia dizer que predominante mesmo naquele momento era a minha luta e o meu envolvimento sindical, que me remetiam a questões e desafios que eu era obrigada a enfrentar, do ponto de vista mais global, na discussão mais geral." (Anexo 3)

O quarto entrevistado destacou o processo de passagem da teoria a prática. Vindo de Brasília, onde quase não havia vida política, encontrou no movimento sindical do final dos anos 70 a sua "grande chance" de uma prática política, aqui no Rio de Janeiro.

"Fiz Faculdade de 72 a 75, que era uma fase em que não havia praticamente vida política em Brasília. Começaram a haver algumas reuniões, teve o negócio do Herzog em 75, foi um despertar de consciência muito grande. E quando vim para o Rio, para mim foi uma espécie de libertação pessoal, para começar a vida independente, com 22, 23 anos, formado já, estava vivendo um drama pessoal muito grande, porque eu queria uma participação. Eu estava descontente, achando a minha vida muito alienada, só estudando, só voltado para minha vida. Então, eu comecei a procurar mesmo, procurar pessoas, entrar em contato, tentar encontrar formas de participação. Realmente foi uma coisa que eu procurei, aquela participação. Inclusive eu me lembro que na época até entrei em contato com

aquele pessoal do JEB, do Lisaneas Maciel, pessoas que conheciam, que eram ligadas. Eu estava achando que talvez o trabalho que pudesse fazer seria esse, um tipo de ligado à Organização das Igrejas, embora pessoalmente não tivesse nenhuma ligação religiosa. Mas acontece que, nesse meio tempo, veio a eleição de 76, que foi uma eleição municipal. E aqui no Rio de Janeiro essas eleições municipais frutificaram muito, a partir de uma palavra de ordem das candidaturas de esquerda, de inserção nos movimentos sociais. Então, a minha grande chance de realmente me jogar dentro de uma prática política maior foi em 77, com os movimentos sindicais. Ai, eu comecei a participar de tudo. Como eu tinha duas inserções profissionais - que era jornalismo e professor - eu comecei a participar de um movimento de oposição do Sindicato dos Jornalistas e das reuniões que posteriormente originaram a antiga Sociedade Estadual dos Professores-SEP/RJ e depois Centro Estadual dos Professores-CEP/RJ. No decorrer da minha vida profissional o que me dava dinheiro para sobreviver era o magistério. O movimento dos professores também cresceu de uma maneira muito grande e eu fui por ele absorvido. Meu processo foi esse, de realmente buscar uma prática política. Eu tinha toda aquela teoria na cabeça, toda aquela emoção, aquela paixão de 76. 77, eu fui me engajando aos poucos. Também aí foi um longo processo de desalienação concreta. Porque a gente vai aprendendo muito, o meu apogeu foi em 79. Eu tinha uma cabeça muito intelectualista. E em 79 surgiu o movimento de massa real. De repente, eu, Ricardo, Godofredo e Hildêzia estávamos ali, diante de milhares de professores fazendo greve salarial. Nós, de repente, fomos convidados a uma posição de negociadores de salário, de líderes de movimento de massas. Eu acho que foi um longo processo, onde eu fui adquirindo uma certa noção de responsabilidade política real." (Anexo 4)

A quinta entrevistada identificou dois momentos iniciais principais: de um lado, a entrada para a Universidade quando participou do movimento estudantil; do outro lado, o ingresso no magistério, pelo contraste entre sua origem social e a realidade de uma escola dentro de uma favela no Rio de Janeiro.

"Eu acho que há dois momentos iniciais fundamentais. Um deles é o momento em que eu entro para a Faculdade Nacional de Filosofia, em 65, logo depois do golpe militar, quando o movimento estudantil está na sua efervescência, no seu apogeu. Então, o movimento estudantil e a própria Faculdade foram uma grande escola de formação política. E eu acho que a minha formação política vem dali. Um outro momento de tomada de consciência, de catarse como o Grawski fala, foi quando sai da esfera privada para a esfera pública. Quer dizer, um momento mais na política estudantil e o outro, que é a vida profissional, quando eu fui trabalhar aos 17

anos, saindo da Avenida Atlântica, da zona sul, da proteção da minha mãe e fui trabalhar em Parada de Lucas. No primeiro ano lecionei numa escola de Parada de Lucas e no segundo ano, dentro da favela, também em Parada de Lucas mas dentro da favela onde diariamente gente morre assassinada. Ah, eu tomei realmente consciência, na visão do que é pobreza, do que é injustiça social. Juntaram-se essas duas coisas: de um lado, a teoria da injustiça social que a Faculdade dava, a luta para mudar aquela injustiça, que era a luta do movimento estudantil; de outro lado, a prática. Uma coisa que sempre influenciou muito a minha prática política é que eu nunca tive uma formação política em cima, exclusivamente, de teoria. Eu sempre tive uma ação política no movimento estudantil e uma realidade social presente no meu próprio trabalho. Eu me inseria naquela realidade social injusta através do meu trabalho. Então, não foi uma formação apenas teórica: foi uma formação teórica com uma resposta de ação política no movimento estudantil e, paralelamente, também uma terceira questão que era um trabalho junto às aquelas classes populares, que eram vítimas daquela injustiça social. Eu acho que isso me deu uma formação política em profundidade porque não foi apenas formação teórica, nem só um ativismo desvairado que não vem acompanhado de um conhecimento teórico. Além disso, não foi só a formação política e um ativismo apenas no movimento estudantil. Eu convivía com as classes populares, eu ia lá dentro da favela e via como elas viviam. Essa formação política me deu uma visão da totalidade da sociedade - porque, senão, eu poderia ter ficado apenas presa à minha própria classe social. O movimento estudantil, principalmente a nível de 3o. grau, era da burguesia, da classe média. Porque, de fato, quem ascendeu ao ensino superior público, como era o caso da minha Universidade, eram as pessoas que tinham algum dinheiro para estudar nas boas escolas e se preparar frequentando bons cursinhos de pré-vestibular, como eu, que cheguei a frequentar dois. A minha formação política poderia ser teórica, academicista; poderia ter ficado presa a um tipo de movimento social característico da minha classe social, do meu segmento, que era o movimento estudantil, que no fundo era branco, burguês, muita gente da zona sul, muito filho de militar. Na verdade, o complemento dessa formação política foi o meu trabalho com os professores na esfera pública e, principalmente, até enquanto professora primária, que sempre foi mais discriminada, a pior remunerada. Quando eu comecei a trabalhar, ainda em 64 como professoranda, a professora primária ainda tinha pelo menos um status social, ainda que mal remunerada." (Anexo 5)

A última entrevistada assinala a influência da sua militância política em movimentos de jovens ligados à Igreja Católica e sua participação nas greves ocorridas em Caxias, no final dos anos 70.

"Quanto ao que mais contribuiu para a minha trajetória política enquanto professora, com certeza foi a própria luta. Eu acho, inclusive, que são coisas que não podem ser dissociadas: o crescimento político de qualquer pessoa, a sua consciência de classe, se dá exatamente na luta. Eu me lembro que, naquela época (78, 79 ou pouco antes), eu fazia intervenções a nível do meu trabalho no grupo jovem da comunidade. No movimento sindical eu comecei assim, fazendo uma nota, fazendo piquete na escola, correndo da polícia, começando a negociar. Logo em seguida veio a greve do Município de Caxias, quando fui uma das lideranças. Inclusive foi uma das primeiras experiências, até constrangedora, que também contribuiu para o meu processo: eu fazia parte de uma diretoria e, naquela época, eu tinha uma avaliação de que a greve era possível. A categoria votou na proposta de greve e a direção toda foi contra. Eram pessoas que, inclusive, ou talvez por causa disso, não sei, são amigas minhas até hoje. Era todo um processo que começava assim. Eu acho que o processo era exatamente esse. Depois, continuando a militar no CEP/RJ, eu comecei a fazer parte do movimento de oposição; tinha algumas divergências com as direções do SEPE, embora nunca tenha permitido que essas divergências se misturassem com o pessoal. Tenho especial admiração pelo Godofredo, pela Hildézia." (Anexo 6)

Essas entrevistas, anexadas ao final do presente trabalho, são verdadeiros inventários, ao lado de uma leitura crítica acerca do movimento de organização dos professores do Rio de Janeiro, nas duas últimas décadas. Acreditamos que mesmo uma análise detalhada não substitui o acesso ao discurso original, sobretudo pela sua temporalidade.

Sem a pretensão de esgotarmos todas as questões surgidas nesses relatos, destacaremos algumas que nos permitirão construir o perfil dessas lideranças. Julgamos pertinente abordarmos, inicialmente, as experiências vividas por esses profissionais nas suas trajetórias individuais anteriores a 1976, quando houve a Campanha do Antonio Carlos Carvalho para Vereador nesta cidade. Esse movimento foi importante por ter sido o primeiro a reunir quase todos os entrevistados. Além disso, teve relevantes desdobramentos,

dentre eles, a criação da SEP/RJ, como já nos referimos anteriormente. Dessas reuniões, chamadas "reuniões de vanguarda", falaremos mais adiante.

Todos foram estudantes universitários durante a efervescência do movimento político estudantil. Por essa razão, ele é uma referência constante nas entrevistas e poucos relataram uma experiência anterior a esta, que foi o principal movimento social da época.

Apenas um dos entrevistados ocupou cargo no Diretório Acadêmico, como Presidente. Alguns destacaram a importância da entrada para a Universidade e a participação na política estudantil, embora haja uma visão crítica a seu respeito como sendo um movimento social característico da burguesia. Como acontece até hoje, nem todos os segmentos da sociedade têm acesso à Universidade, devido aos mecanismos seletivos sabidamente conhecidos.

No movimento estudantil estavam as lideranças de organizações políticas clandestinas de esquerda. Ser "organizado" significava pertencer a uma dessas organizações, onde o processo de acesso a uma série de códigos era privilégio de um pequeno grupo, de uma "vanguarda". Como vimos no capítulo anterior, o Brasil passou através de um breve período dito "interregno democrático", praticamente, de uma ditadura (1937-45) a outra (1964-85). Naquela época em que a ditadura militar impedira os Partidos de funcionar e criara a ARENA e o MDB, a única via existente era o movimento estudantil. Mais tarde, também essa alternativa seria

proibida e desencadeada uma intensa repressão com o fechamento da Faculdade Nacional de Filosofia, intervenção nos Diretórios Acadêmicos de todas as Faculdades que passaram a ter um caráter recreativo sem conotação política. Houve prisões, torturas e desaparecimento de muitos estudantes.

Outro dado relevante é a percepção do processo de passagem da teoria à prática; não é só um teorizar ou só um ativismo. Fazem uma distinção entre a fase de formação teórica que antecede a prática política. Essa formação teórico-prática foi adquirida na Faculdade, nas organizações políticas clandestinas de esquerda (APML, MR-8, MEP e CS), na militância nos movimentos promovidos pela Igreja Católica (AP) e Protestante (JEB).

No que se refere ao exercício do magistério, embora todos concordem com a sua importância, para uns essa atividade foi fundamental enquanto que outros descartam a sua influência como significativa no seu processo de formação política.

Nas trajetórias dessas lideranças, uma experiência comum se destaca pela sua importância, enquanto um espaço mínimo de aglutinação desses professores preocupados em empreender uma atividade política, com possibilidades mais concretas de maior continuidade no movimento social mais amplo. Trata-se das reuniões que se sucederam à vitoriosa campanha eleitoral de 76, que elegeu o Vereador Antonio Carlos de Carvalho. Empolgados com essa performance, deram continuidade àquelas reuniões. Em 76, 77 não havia movimento

de massa mas pessoas remanescentes de grupos políticos organizados de esquerda, que tinham passado pelo processo de luta armada. Tendo abandonado essa alternativa, passaram a investir em uma outra estratégia de luta contra a ditadura militar. Seleccionamos trechos ilustrativos de dois depoimentos a esse respeito:

"Nesse início, há uma ênfase muito grande na denúncia dos governos, da situação, da ditadura. E esse era, inclusive, um dos objetos de grande discussão na vanguarda dos professores. Porque havia várias visões sobre essa questão da relação entre a chamada luta econômica e a luta chamada política, no sentido da denúncia do governo, da conscientização do professor em relação ao sistema que ele vivia, da falência das elites, da renovação política que era preciso fazer. Essa era uma das discussões que se fazia entre os participantes do movimento." (Anexo I)

"Voltando um pouco atrás, a gente começou com as reuniões em 77, 78 e a explosão mesmo foi em 79. Eu caracterizaria as coisas do início de 77, 78, fundamentalmente para usar uma terminologia de esquerda, como "reuniões de vanguarda". Eram poucas pessoas, com alto grau de consciência política e havia duas vertentes principais na origem dessas primeiras reuniões que puxaram o movimento. Tinha uma vertente carioca de onde vinhamos eu, o Ricardo e a Hildézia. Algumas pessoas já tinham vínculos com organizações partidárias de esquerda, como a Hildézia que era mais ligada a uma militância política organizada. Outras pessoas adquiriram esses vínculos no processo, durante os anos de 77, 78; foi o meu caso, que eu estava, como te disse, procurando isso. Então estava procurando não apenas fazer um trabalho de massa mas também me engajar numa organização. Eu achava que o caminho era esse, embora tivesse um grande "grilo": a minha trajetória como quadro de esquerda é uma trajetória engraçada, porque eu sempre me identifiquei muito com uma visão mais heterodoxa, discordava daquela coisa mais soviética, mais stalinista, do Partido e tudo mas, ao mesmo tempo, eu achava um absurdo que as divergências tivessem levado a uma tal pulverização da esquerda no Brasil. Então, tinha esse grupo de pessoas, éramos todos jovens e estávamos fazendo um trabalho orientado por essas organizações, pelas candidaturas de 76. E tem um outro pólo, que é o pólo do Godofredo, do Luciano, que eu acho que é um pólo mais intuitivo, que tinha alguma ligação com a Convergência Socialista. Algumas pessoas da família do Godofredo eram militantes dessa organização. Mas eles começaram a participar dessas reuniões da SEP/RJ por uma outra via. Então juntou aqueles jovens militantes, ou semi-militantes do Rio de Janeiro, com esse pessoal do interior, de Campos, Niterói e nós fazíamos aquelas reuniões restritas, tentando aprender o que era um trabalho de massa. Porque o grande lance era superar as concepções militaristas do início dos anos 70

e partir para um trabalho de conscientização de massa. Era muito difícil, era um aprendizado muito lento. Esse trabalho foi sendo feito, com reuniões limitadas, com mil divergências, mil brigas, mil coisas." (Anexo 4)

Os entrevistados tinham a percepção de que eram e atuavam como "vanguarda", pela consciência crítica e prática que não eram a expressão do conjunto da categoria. Dois depoimentos que traduzem essa dimensão:

"Nós, quando partimos para fundar a entidade, como éramos de esquerda, já tínhamos essa consciência política, de lutar por uma nova sociedade; já tínhamos a perspectiva de lutar pelos trabalhadores em geral, como sujeitos históricos que deveriam ser hegemônicos e dominantes na sociedade. Mas esta não era a perspectiva da classe. Nesse sentido, em 1976, 1977 aquelas quinze, vinte pessoas, que se reuniram inicialmente para fundar a SEP/RJ tinham um nível de consciência que não era uma expressão da categoria. A categoria estava a quilômetros de distância." (Anexo 2)

"Mas, a maioria das pessoas que estava ali tinha alguma forma de organização política. Nós atuamos, realmente, como uma vanguarda, nós começamos a fazer reunião, a puxar assembleia e ninguém acreditava; as pessoas "não fazem movimento", as pessoas são "cordeirinhos". Começa a vir uma série de preconceitos colocados em relação à categoria do professor: "o professor está acomodado", "não quer nada". E na verdade, o movimento vai se configurando, vai se reunindo, vai se organizando, muito lento, é lógico, até 79, quando veio o grande impasse, que foi o Plano de Cargos, aprovado no finalzinho do governo Faria Lima e que serviu como um detonador de uma insatisfação mais geral. Havia uma expectativa muito grande em relação a esse plano, que foi frustrada. Mas, quem canaliza essa insatisfação? Aqueles jovens de esquerda, vamos dizer assim, que estavam procurando fazer um movimento. Aí o casamento das duas coisas: essa insatisfação que brotou com o Plano de Cargos, no início do ano, no finalzinho do governo Faria Lima, com a existência de um grupo de pessoas que estava atuando no sentido de movimentar a classe, reivindicar, conseguir melhores salários. Agora, eu concordo com você: isso se insere num contexto mais geral do país. Eu não sei se há uma relação imediata com o ABCD; eu acho que falar numa relação imediata, não seria o caso mas existe toda uma conjuntura política de luta que influencia, não é só do ponto de vista das categorias profissionais. Em 74/78, a própria ARENA começa a sofrer derrotas eleitorais. Existe uma insatisfação popular que se manifesta eleitoralmente e na ação das categorias profissionais. E eu acho que isso se dá de maneiras diferentes. Por exemplo, o Paraná foi dos primeiros Estados a ter um fortíssimo movimento de professores com greve, antes do Rio de Janeiro." (Anexo 1)

Sobre o papel do Sindicato e do Partido político no processo de formação política dos entrevistados temos interessantes depoimentos. No que se refere ao movimento sindical é incontestável a sua fundamental importância, ressaltada por todos, de diferentes formas. Selecionamos dois depoimentos significativos a esse respeito:

"A minha consciência política e a minha militância político-partidária, organizada, é que me levou a opção, opção discutida partidariamente, de ter o sindicalismo como uma forma de mudança, de transformação: era essencial a valorização do trabalhador, a valorização, no meu caso, do professor." (Anexo I)

"Eu acho que são coisas que tangenciam mas têm dinâmicas próprias. O sindicalismo deve não só fazer um trabalho sindical estrito senso, reivindicativo, de salário, melhores condições de trabalho mas, também, um trabalho cultural junto a categoria: seja para melhorar a qualidade do magistério, seja levando, dando ao professor o acesso a idéias novas, debates, através de movimentos culturais. Eu acho que o sindicato tem esse trabalho político no sentido mais genérico, além do reivindicativo. Agora, eu acho que é bem diferente do trabalho do Partido político, onde terá uma identificação programática, estratégica, ideológica. O Partido político ali é o instrumento mais forte e principal, desse ponto de vista da politização, ideologização, conscientização do professor, do trabalhador de uma forma geral, porque a vivência política se dá de uma forma mais imediata. Acho que os trabalhadores vêm o sindicato fundamentalmente do ponto de vista econômico. Muitas vezes o professor participa da luta econômica, tem uma postura reivindicativa mas na sua postura político-eleitoral, ele não é identificado com a esquerda ou com as grandes teses de mudança. A participação sindical não leva os trabalhadores a adotar, necessariamente, as teses de esquerda ou uma consciência política. Mas, sem dúvida, o fato dos próprios trabalhadores começarem a participar, ter uma vivência no seu local de trabalho de reivindicação, de afirmação enquanto trabalhador, isso fortalece o seu estar no mundo. E na medida que, em conflito com o capital, ou em conflito com o Estado repressor, isso cria nele uma tendência no sentido da esquerda, da mudança, das transformações." (Anexo I)

Todos consideraram a relevância do Sindicato e do Partido político, resguardadas as suas especificidades, no bojo de um processo histórico de construção de uma contra-hegemonia. A superação do senso comum acrítico, a

construção do homem livre, consciente e crítico pressupõe inúmeras sobredeterminações, que pertencem às mais variadas esferas tais como culturais, sociais e políticos, dentre outras.

Com o advento do pluripartidarismo, após a extinção da ARENA e do MDB, a opção por um Partido político representava a via necessária para aqueles que, estando no movimento político e social, desejavam participar ativamente do movimento de reconstrução da vida democrática do país. Com os entrevistados, isso não foi diferente. Alguns deles participaram ativamente do processo de fundação do PT no Rio de Janeiro e a nível nacional, inclusive ocupando cargos na primeira Direção Regional neste Estado.

As entrevistas revelaram, também, a atual inserção político-partidária dessas lideranças: PT, PDT e PCB, havendo uma maior incidência no PT. Contudo, fizeram algumas críticas aos mesmos, como a prática de aparelhamento de sindicatos e do movimento social organizado. Essa intervenção tira a autonomia e a espontaneidade desses movimentos que, impedidos de trilharem seus próprios caminhos, se constroem à sombra dos Partidos políticos.

"Ora, o Partido se sobrepõe ao que deveria, na minha concepção, vir antes, que é o processo do indivíduo que começa a sua política do cotidiano na sua associação de moradores (para botar a sua boca, a sua luz) ou dentro da sua própria casa, no seu trabalho (onde ele se sente discriminado porque é homossexual, ou negro, ou mulher) e vai para o movimento social. Ele deve passar por essa experiência de forma espontânea, autônoma, com a sua própria coletividade. A partir desses movimentos sociais, dessa política do cotidiano, ele pode até ir para um sindicato brigar pela sua categoria profissional. Ah, então, ele começa a busca pelo Partido que mais

se identifica com tudo aquilo no que ele acredita, com a sua própria trajetória política." (Anexo 5)

O descenso dos movimentos sociais e o descrédito de que são alvos os Partidos políticos em nossos dias, são analisados como consequências do aguçamento das contradições que permeiam as relações entre as classes sociais.

"O descenso do movimento social, a crise, o conflito, as contradições do movimento social se misturam e se confundem com a questão do partidário. Eu não estou falando isso como retrocesso mas como um momento do processo. Devido às sucessivas eleições houve uma maior permanência do Partido político enquanto ator principal, aguçando as contradições e os conflitos no seio do movimento social, no seio da sociedade que é dividida em classes sociais e, inclusive, das diferenças que existem entre essas classes sociais. Então, eu acho que a partir de 82 e principalmente depois de 85, há o momento de aguçamento desses conflitos, dessas contradições. E isso está refletido no movimento social, no sindicalismo, nas dificuldades da CUT, CGT e até na transformação do CEP/RJ em SEPE. Eu acho que são até as dificuldades de uma sociedade civil, como você colocou muito bem, que vem sendo dominada pela sociedade política, pelo autoritarismo; de uma sociedade civil sem prática democrática, enfraquecida. Inegavelmente, não é uma fala desesperançada porque, ao mesmo tempo que digo tudo isso, eu já vejo claramente uma sociedade civil mais organizada. Você vê organismos como a própria OAB e vários grupos de luta pelos direitos humanos. Então, o movimento social vai se ampliando e diferenciando pelo surgimento de vários grupos: é homossexual, a mulher, o negro. Você hoje já tem uma Associação, um Sindicato de Empregadas Domésticas. Eu quero dizer que houve uma ampliação da participação da sociedade civil e isso é positivo. Hoje a sociedade civil, inegavelmente, está mais organizada e participa mais do que no início da década. Apesar disso, os movimentos estão mais fragilizados, mais enfraquecidos. Você não vê, por exemplo, a FAMERJ e a FAFERJ num pique e numa força como elas já tiveram." (Anexo 5)

O movimento sindical tem procurado ampliar o leque de sua atuação pelas candidaturas, nas últimas eleições, de suas principais lideranças para as instituições de representação política nos três níveis municipal, estadual e federal. Selecionamos um depoimento sobre essa estratégia:

"Hoje você tem a canalização de lideranças para o movimento eleitoral. Eu acho que agora - sem menosprezar a importância do movimento sindical, que vai continuar a ter importância fundamental num país como o Brasil, de grandes desequilíbrios, de grande exploração - a novidade principal para mim, é o espaço político-partidário. Acho que há tendência de você começar a ter uma renovação grande nessa área e, muitas vezes, com pessoas egressas do movimento sindical. O que não quer dizer que o fato de você ser um bom líder sindical assegure que você vá ter um bom desempenho na política eleitoral, que você consiga transferir a experiência de um lado para o outro. Depende de cada caso, não há uma regra geral." (Anexo I)

Dos entrevistados, três já disputaram cargos eletivos, sendo uma candidatura a Prefeito do Município de Friburgo e duas à Câmara dos Deputados do nosso Estado, — conforme depoimentos anexos. Apenas um conseguiu se eleger Deputado Estadual e dá o seu depoimento sobre a importância dos movimentos sociais ocuparem esse espaço.

"Mas a luta parlamentar me fez ensinar, com todas as suas limitações, a sua tramitação e o seu relativo emperramento, que é um espaço que precisa ser valorizado e ocupado pelos movimentos sociais. Ocupado pelos movimentos sociais, quer dizer, através de pessoas que façam esse meio de campo, esse elo entre movimento social e a instituição "Parlamento". Essa é uma forma de exercício do meu mandato que eu procuro sempre cultivar. Na época em que eu era direção do CEP/RJ, esse espaço era absolutamente fechado. Era época da ditadura, era um "Parlamento castrado", que não tinha nenhuma autonomia. Hoje ela é pouca mas na época, não havia nenhuma. Isso levava a se ter até uma visão um pouco antiparlamentar. Eu me lembro, nas greves - e era uma coisa bastante eventual um Deputado ir até as nossas assembleias - isso era mal visto, um negócio de Deputado, distante de nós. Na época eu mesmo nunca tive uma visão anti-parlamentar mas não valorizava muito este tipo de atuação política. Foi no mesmo processo do avanço democrático que nos fez entender melhor essa questão. Eu vim a ser candidato por causa da pressão mesmo, de vários colegas que diziam que nós precisávamos ocupar esse espaço. E essa dimensão eu passei a ter, a da importância do Parlamento. E eu acredito que, com o avanço e aprofundamento democrático, a instituição Parlamento tende a cada vez mais ter um peso maior, até porque nele os setores progressistas têm avançado. Eu participei de duas legislaturas. Na legislatura anterior éramos, aqui 10%, digamos assim, de parlamentares sérios e comprometidos; hoje somos 20%. Ainda somos minoria mas isso sinaliza a possibilidade do Parlamento ir evoluindo, elevando seu nível de qualidade. A minha prática parlamentar me deu também uma visão da necessidade de fazer alianças e do magistério de integrar cada vez mais em discussões do

interesse geral da sociedade. O que eu quero dizer é que o magistério, enquanto classe, do ponto de vista sindical, tem que estar se articulando com os funcionários, pelo menos num primeiro momento. Aqui no Parlamento, nós já estamos vendo que o Poder Executivo tende a jogar na divisão, tende a fracionar os servidores. Então, essa discussão, sobre a unidade ou não com outros setores do funcionalismo, é alguma coisa que a minha experiência parlamentar me deu e que, muito provavelmente em nível do movimento sindical apenas, eu só pudesse chegar a conclusões sobre isso, com algum tempo a mais. Chegam aqui mensagens em cima de mensagens sobre as diversas categorias e isto permite que se tenha visão mais ampla dos encaminhamentos políticos do poder. Daqui, nós podemos ver o outro lado. A prática parlamentar mostra muito bem, por exemplo, a necessidade e a força do movimento social organizado não só do magistério. Uma outra questão que aqui se comprova é o erro político de se eleger uma pessoa apenas porque é de uma determinada categoria. Professor, por exemplo, temos de todas as "colorações" políticas. Temos aqui, aliás, vários Deputados que são professores e que são de direita, do PFL, dentre outros. Então, não é essa visão corporativa que deve nos orientar na hora do voto. O importante é que se possa ter expressões do movimento social organizado no Parlamento." (Anexo 2)

Nos seus depoimentos os entrevistados fazem um recorte no seu processo de formação política, identificando a greve dos professores do ensino público do Rio de Janeiro, em 1979, como o momento em que emergem como lideranças do movimento do magistério. Tal como ocorreu em outros Estados, de repente se viram catapultados para essa posição de líderes de uma categoria, sem que tivessem uma preparação anterior para isso. Essas lideranças, criadas pelo movimento massivo do final dos anos 70, foram aprendendo no próprio processo que as produziu.

"Na verdade, eu acho que essa configuração só começou a se dar a partir de 78, do momento em que efetivamente houve um início do movimento de massa, quando a gente fez as primeiras atividades. A partir daí esse quadro começou a se delinear. Ricardo, que era o Presidente, na verdade não era a figura mais expressiva nisso aí. As pessoas começaram a aparecer como o Godofredo, como eu, o Italo e o próprio Luciano que são figuras que foram emergindo no próprio crescimento do movimento de massa, independente até dos cargos que ocupavam formalmente a nível de direção, independentemente até da direção política, da força política a que pertenciam. Naquele

momento por exemplo. o Godofredo, o Luciano e o Luiz Dulci não pertenciam a nenhuma força política organizada. O Luiz Dulci que também foi Deputado Federal, hoje é da Direção Nacional do PT. Ele estava no Rio de Janeiro naquele momento e depois voltou para Minas, onde chegou a ser a maior liderança do magistério mineiro. Esse processo de emergência das lideranças - e não de dirigentes - se deu muito a partir do momento em que efetivamente o movimento começou a ter uma presença mais forte, de um conjunto maior no movimento realmente, como a gente fala, de massas." (Anexo 3)

Essa greve foi o importante momento que conseguiu reunir todo esse grupo, ansioso por um movimento de massa real. Nesse momento as trajetórias individuais, absolutamente peculiares, foram interceptadas convergindo para um objetivo comum há tanto tempo desejado. Pareciam ter deixado de lado suas divergências. Contudo, não permaneceram unidos muito tempo. Durante os anos 80 houve um acirramento de seus posicionamentos e, como podemos perceber pelos depoimentos em anexo, alguns ainda persistem até hoje.

Diante desse quadro dividiram-se as adesões dos professores em torno de duas principais lideranças que se destacaram na condução do movimento de organização dos professores do ensino público do Rio de Janeiro na década de 80: os professores Godofredo Pinto e Hildêzia Alves de Medeiros. Foram os dois que se alternaram na presidência do CEP/RJ desde a sua fundação até a sua extinção (1979-1988), com a criação da SEPE, conforme esclarecemos anteriormente.

O professor Ricardo Bellingrodt Marques Coelho foi o primeiro Presidente da SEP/RJ, para uma gestão provisória até a convocação das primeiras eleições (1979). Até 1983, a força hegemônica na direção do CEP/RJ era ligada ao Professor Godofredo Pinto. Nessa ocasião, para soerguer a entidade, as

correntes divergentes se uniram numa chapa de composição, que foi eleita. Reeleita, a professora Hildêzia Alves de Medeiros permaneceu na direção do CEP/RJ até a sua extinção em 1988, tendo assumido a Presidência desde 85, pelo afastamento do Professor Godofredo Pinto, eleito Vice-Presidente da C.P.B..

Outra importante questão abordada nas entrevistas se refere ao processo de constituição desses professores enquanto lideranças, quando destacaram o que poderia ter contribuído para o mesmo. Os depoimentos apontaram uma variedade de questões ligadas às características de personalidade, visão de mundo, formação teórica, militância política, tais como: ser desinibida, ter o domínio da palavra, formação acadêmica, inconformismo com a injustiça social e atitudes tais como práticas democráticas, participação nos movimentos sociais, convívio com pessoas progressistas de esquerda e hábito de leitura, dentre outros. Ainda houve referências quanto à importância do comportamento exemplar, da dedicação ao trabalho, do bom relacionamento com os alunos e seus responsáveis, de uma atualização constante e de um bom desempenho na sua profissão.

Ainda que resguardando as suas peculiaridades, as histórias do movimento sindical do magistério paulista e carioca estão intimamente relacionadas e se influenciaram mutuamente, havendo mais semelhanças do que diferenças. Conforme apontamos anteriormente, a diferença fundamental reside nas estratégias adotadas em 1976 pelos dois movimentos. Em São Paulo, o MUP e o MOAP optaram por uma

intervenção na APEOESP e conseguiram retomá-la das mãos de diretorias "pelegas". No Rio de Janeiro, ao contrário, um grupo de professores do qual fizeram parte os entrevistados, resolveu fundar uma nova entidade combativa, ainda que houvesse as associações "cartoriais", pelos motivos já assinalados.

Havia um grande relacionamento entre as lideranças do magistério, principalmente Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais, a ponto de participarem de reuniões promovidas pelos movimentos nos outros Estados que não fossem os seus de origem. Era de se esperar que esses grupos se influenciassem mutuamente, no enfrentamento de contradições que tinham a mesma origem a nível estrutural e conjuntural mais amplo, embora elas adquirissem dimensões específicas no âmbito de cada Estado, a partir das peculiaridades próprias desses contextos histórico-sociais. Por todas essas razões, não foi surpresa constatarmos que, basicamente, as influências mais significativas no processo formação política das lideranças do magistério do Rio de Janeiro, a partir de 1979, não diferem, a nível mais geral, do que aconteceu com os professores-líderes de São Paulo, no mesmo período. A pesquisa, empreendida por Ribeiro (1984), apontou os três "fatores básicos na formação política dos professores-líderes dos anos 70" de São Paulo: a prática político-sindical, o Partido político e a influência da própria categoria.

Cabe ressaltar, como uma característica comum a todos os entrevistados, a percepção crítica da realidade

social, o que pode ser observado, por exemplo, na análise que fizeram do quadro conjuntural e estrutural brasileiro ao final da década de 70, destacando, no Rio de Janeiro, o que mais contribuiu para a criação da SEP/RJ. Nesse sentido, apontaram, de um lado, o acirramento das contradições econômicas, políticas e sociais no seio da sociedade civil, que atingiram mais diretamente a categoria do magistério público, tais como a degradação da educação e dos salários dos professores, a perda do status que tinham nos anos 50, o rebaixamento na origem social da categoria, a massificação da escola pública. Do outro lado, assinalaram que houve uma canalização de todas essas insatisfações através do ressurgimento do movimento sindical brasileiro e da retomada dos movimentos sociais, enfim, a sociedade civil se organizando e se manifestando contra o modelo econômico, político e social vigente no país.

Nos vários depoimentos colhidos, os discursos são perpassados pelas fortes influências de suas ligações com Partidos e outras organizações de esquerda, delineando um determinado "conformismo", ou visão de mundo, delas decorrentes. Ora, a linguagem veicula uma ideologia: é um produto histórico-social, pleno de significações, representações e valores que retratam o senso comum de cada grupo social e, ao mesmo tempo, possibilitam a expressão dessas singularidades.

Além disso, a linguagem ainda realiza a mediação entre o pensamento e a ação, independente do fato de que a

atividade possa ou não ser executada. Pensamos antes, durante e depois de agir; retornamos, pensando sobre o realizado, no sentido de lhe dar ou não seguimento. Até mesmo quando só pensamos, o fazemos utilizando significações próprias da linguagem adquirida. Mas, o ato de pensar se torna uma atividade fundamental quando procura recuperar a prática passada e presente que, transformada em teoria, passa a iluminar a prática futura. Refletir sobre tais contradições e suas consequências, no sentido de se determinar a ação futura, fará avançar o processo de conscientização do indivíduo. Nessa perspectiva, quando não há essa reflexão, porque já existe uma "resposta pronta" decorrente de uma "lógica" que confere "naturalidade" aos fatos sociais, a "consciência" é reificada, mantendo o homem alienado. Quando isso ocorre, temos a reprodução da ideologia como uma "lógica" interpretada a partir de conteúdos elaborados com características próprias da história de vida de cada indivíduo, no interior do seu grupo social. Por essa razão, o agir sem uma elaboração ideológica - que é a característica do trabalho repetitivo e mecânico de alguns trabalhadores, bem como de qualquer atividade rotineira - contribui para a alienação dos homens.

3.4- Os rumos do movimento sindical dos professores da escola pública do Rio de Janeiro, depois de 1979 - uma leitura de suas lideranças

Pela longa trajetória das lideranças entrevistadas na direção do CEP/RJ, julgamos importante identificar sua avaliação sobre os rumos do movimento dos professores a partir da fundação dessa entidade. A seguir, nos ocuparemos de uma síntese desse pensamento.

O movimento nasceu muito politizado, combativo e corporativo. O CEP/RJ tinha o objetivo de politizar o movimento, levando para as assembléias personalidades tais como o Lula e representantes do Comitê Brasileiro de Anistia. Apesar das resistências dos professores a intervenções dessa natureza, pouco a pouco estes foram aceitando sua participação por acreditarem nas lideranças, embora sem compreender muito bem o que tinha política a ver com a educação. Entretanto, mesmo com essa visão restrita da realidade social, foram capazes de uma ação política, ainda que de caráter corporativo.

"O CEP/RJ liderou e iniciou a organização sindical dos professores da rede oficial de ensino do Estado do Rio de Janeiro. Canalizou a insatisfação do magistério com os baixos salários já que outras associações como a APEM ou UPPE, mais antigas, não atuaram para mobilizar, para fazer greve. Evidentemente, é um movimento corporativo pois congrega uma corporação, a dos professores. Mas desde o início havia a preocupação de conseguir mobilizar a população para a situação do professorado, já que se considerava que a luta dos professores traria benefício para o ensino público. Acredito que a população suportava com simpatia os numerosos dias de greve pois, especialmente na comunidade pobre, o professor é muito valorizado, tem-se grande respeito e admiração pelo professor. Entretanto, o lema "melhor salário=melhor ensino" usado

à exaustão no início da luta era, no mínimo, simplista. Na verdade, acredito que pouco fizemos pela melhoria do ensino público. Apesar dos inegáveis progressos ocorridos no campo organizativo - Núcleos Regionais, Zonais, grande aumento no número de filiados, Congressos - no fundamental o SEPE ainda é um movimento de vanguarda voltado para organizar a greve. E, sem dúvida, achávamos que a luta que liderávamos na parte da resistência democrática ou, como queiram outros, de luta pelas liberdades políticas." (Anexo 1)

Os professores fazem parte dos novos atores que surgem no cenário político mais amplo, especialmente em termos de movimento sindical. A novidade também se situa no fato de que, até por serem funcionários públicos, esses profissionais não participavam desse tipo de movimento. Em determinadas ocasiões houve um transporte do nível reivindicatório salarial para algumas aberturas políticas mais amplas, como outros movimentos sociais surgidos em 1979.

O movimento massivo dos professores, uma categoria majoritariamente feminina, surge como uma luta corporativa, apenas salarial e assim se expressa pelo momento histórico, pelo inconsciente coletivo, pela luta contra a ditadura, pelo avanço do movimento feminista. A não ser uma pequena vanguarda, a maioria não tinha clareza desses movimentos macros, da totalidade política e social. As professoras passaram a ter conflitos domésticos porque começou a se construir uma nova mulher, nessa saída da esfera privada para a esfera pública. Sua atividade era vista como uma continuidade do lar, trabalhando só num horário fora de casa para ajudar o marido - na realidade, uma dupla jornada de trabalho porque também cuidava dos filhos e afazeres domésticos.

Há uma diferença marcante entre o CEP/RJ e as outras entidades sindicais brasileiras, a partir da sua própria origem como um movimento social de professores, dentro de um quadro de eclosão de várias manifestações da sociedade civil contra a ditadura militar. Além disso, por existir na ilegalidade, sem uma estrutura legalizada, não se burocratizou na própria prática política, que se desenvolveu de forma mais ampla, aberta, democrática.

"O que eu quero pontuar nessa entrevista é que eu acredito que esse movimento de mudança, esse movimento de transformação está em processo. Ele se inicia de forma maior, mais pujante, nos anos de 78, 79 e o CEP/RJ teve uma importância fundamental nisso. Eu citaria principalmente a Hildêzia, Godofredo e o Italo como as três maiores lideranças do magistério no final dos anos 70 e década de 80 mas eu acho que essas foram as três maiores lideranças do magistério e, até hoje ainda não apareceram outras do mesmo gabarito para substituí-las. Independente do CEP/RJ, que teve um grande papel, eu acho importante citar esses professores que exerceram um papel fundamental nessa mobilização e organização do professorado. Eu não tenho a menor dúvida que hoje ele está mobilizado para lutar, tem um nível de organização e entidade de classe legalizada, com desconto em folha, uma certa estruturação burocrática fundamental para qualquer sindicato funcionar. Então, eu acho que esses são pontos positivos de avanço e a gente não tem motivo para derrotismo e falta de otimismo, apesar da realidade evidenciar um momento extremamente difícil devido as sérias derrotas que tivemos no governo Moreira Franco. Foi o pior governo que tivemos desde que iniciamos esse processo de luta." (Anexo 5)

Inicialmente, havia um "rol" de reivindicações, muitas delas contraditórias entre si. Houve avanços em questões como salário, carreira funcional e desempenho total do professor a partir de 85, com o Plano de Carreira que procurou atender às demandas do professorado. Algumas perdas, ocorridas a partir desta data, foram atribuídas à falta de um nível de sustentação e à ação dos governos seguintes. Outros

avanços foram de ordem política mais geral, como o movimento feminino e a questão racial.

Alguns dos entrevistados reconhecem que houve erros na condução desse movimento, resultantes da falta de tradição de luta a nível político e organizativo, da inexperiência das recém surgidas lideranças, do acirramento de posições sectárias, das disputas de vanguardas e lideranças surgidas dentro de um processo pós-ditadura, com o movimento sindical extremamente fragilizado. Na história do CEP/RJ, além da questão ideológica, foi ressaltado o caráter exclusivamente corporativo do início do movimento. No início dos anos 80, passou por um período de descenso, atribuído à falta de uma direção política mais ampla, a uma questão de formação política das lideranças.

Na realidade, a luta por melhores condições de vida e de trabalho tem sido a bandeira maior do movimento dos professores do Rio de Janeiro. Os salários ficaram de tal forma defasados que as outras questões perdiam a sua devida importância diante dessa luta. O CEP/RJ não conseguiu levar a categoria a formular um projeto político educacional, com o qual pudesse negociar com os nossos governantes. Esse passo ainda não foi dado. Foi assinalado, também, que uma das lacunas do movimento social organizado no Brasil, inclusive do sindicalismo, é a falta de uma proposta alternativa global que possa ser confrontada com aquela que é hegemônica na sociedade.

Nas entrevistas anexas encontraremos vários depoimentos sobre a extinção do CEP/RJ pela criação do SEPE, quando se ampliou o quadro social da entidade com o ingresso de todos os profissionais que trabalham em educação pública de 1o. e de 2o. graus. Essa questão não será abordada no presente trabalho porque necessita de uma análise mais detalhada, decorrente de uma pesquisa que não pode ser restrita apenas aos aspectos apresentados pelos entrevistados.

A atual crise do SEPE resulta, para alguns dos entrevistados, do desgaste causado pelo insucesso dos últimos movimentos, provocando o afastamento da categoria, a perda da credibilidade do sindicato e de suas lideranças. Há críticas, também, quanto aos momentos de extrema radicalização e de um grande acirramento na condução do movimento, numa contestação à competência da atual direção do SEPE, constituída de professores contrários a diretoria do antigo CEP/RJ.

A greve dos professores, em 79, foi o primeiro movimento massivo que eclodiu no Rio de Janeiro. Como outros movimentos sociais do final da década de 70, colocou novos atores no cenário político, fazendo emergir essas e outras novas lideranças dentro de um contexto do chamado "sindicalismo autêntico" ou "novo sindicalismo". Por tudo isso, o seu significado político é grande.

Como uma das consequências da greve de 79 foi destacada a origem da consciência crítica dos professores, enquanto trabalhadores e assalariados. Antes disso, apenas

uma vanguarda tinha essa dimensão de sua inserção política. Com esse movimento, o grupo se ampliou para cerca de 300 a 400 professores, considerando-se os Municípios do interior do Estado do Rio de Janeiro.

Essa greve foi um "marco histórico fundamental" na vida pessoal dos professores que dela participaram, contribuindo significativamente para uma visão mais crítica da realidade social. Nos depoimentos percebemos, dentre outras, a grande influência do quadro geral de degradação da educação e das condições de vida e de trabalho dos professores, na eclosão desse movimento massivo.

"Sem dúvida, do ponto de vista mais específico da categoria, eu diria que a greve de 79 foi extremamente positiva na medida em que, pela primeira vez, do ponto de vista mais massivo e até a nível nacional, o magistério basicamente da rede pública tomou, mesmo de forma indiferenciada, consciência de uma coisa: de que ele era um trabalhador. Ora, a situação anterior da maioria do professorado, que faz parte de uma categoria maior de funcionário público, era sua visão em relação aos governos como "Pai", não era nem o "Pai-Patrão". Era muito cristalizada essa visão, que é um traço cultural da sociedade brasileira: o Estado como o grande benfeitor e, por consequência, os governos como o "Paisões". Esse é um traço cultural que merece ser melhor analisado, até esse populismo presente na sociedade brasileira merece um estudo à parte. A partir dessa experiência concreta, de luta, de enfrentamento, eu acredito que a categoria começou, minimamente, a fazer essa separação: por um lado, esse reconhecimento dele, enquanto trabalhador, o que dentro do terreno social quer dizer perceber o seu interlocutor, no caso o governo, como o seu patrão. E eu acho que isso foi um crescimento, em termos de uma consciência mais coletiva em relação aos professores. Por outro lado, eu acho que percebendo isso dentro do conjunto da sociedade brasileira, no caso específico do magistério, houve algumas questões que favoreceram esse tipo de consciência, por exemplo: a perda do status dos professores, o seu aviltamento salarial, a falta de reconhecimento da profissão, especialmente do professor público. Embora, contraditoriamente, houvesse a expansão de vagas nas escolas, ela se deu, basicamente, a favor da escola privada. A chamada "democratização" traz contradições em si mas eu acho que isso contribuiu muito para que o professor tomasse consciência de sua desvalorização, da sua perda de status, seu aviltamento salarial, etc. Isso então, vamos dizer assim, esticou a corda, dentro de um quadro de arrocho salarial

mais global até um determinado momento, no período da ditadura e, mesmo a partir daí, então, alguns valores puderam ser mais socializados e assumidos, por um conjunto maior. Eu acho que no Rio de Janeiro isso se deu, também." (Anexo 3)

Nos enfrentamentos com os governos estadual e municipal, o professor foi tomando consciência de que essa relação não era como ele pensava. Outro avanço foi a organização do movimento sindical da categoria, que se deu dentro dessa luta.

Porém, nos depoimentos há uma grande distinção quanto ao uso do instrumento da greve no final dos anos 70 e início da década de 80 e a sua aplicação nos dias atuais. Fazer greve em 79 era uma necessidade de afirmação contra o regime político ditatorial. Hoje, ela possui uma outra conotação política, porque vivemos num contexto político mais democrático, com eleições livres até para Presidente da República. Ainda que persista uma forte repressão ao movimento, por parte do governo, não há o recrudescimento ocorrido naquela época da ditadura militar.

"... eu acho que as greves não servem para nada. Claro que é muito difícil dizer: "você não deve fazer greve." Como é que eu vou ser contra uma greve de professores? Mas, o que que está acontecendo? Todo ano tem uma greve, geralmente uma greve que dura dois, três meses. Hoje em dia, o filho da classe popular sequer tem a noção de uma disciplina, de aprendizagem porque ele passa vários meses por ano sem aquele hábito de ensino, de aprendizagem, isso eu acho gravíssimo. Porque, justamente uma das coisas, aí nesse ponto eu acho que até o Gramsci fala, que é muito importante a questão da disciplina, você aprender que tem que fazer um esforço. Tem que sentar na cadeira, ninguém gosta de sentar na cadeira e estudar; isso é muito mais difícil para o filho do trabalhador porque, digamos assim, a burguesia, a pequena burguesia tem toda uma tradição mesmo de sacrificar o próprio prazer em prol de um acúmulo de capital. Então é fundamental o trabalhador ir para uma escola, adquirir aquela disciplina que vai transformá-lo num militante político, num militante partidário e num trabalhador consciente. Então, eu acho que isso é gravíssimo, uma greve de dois meses. Aí,

o que que acontece ? Ganha 20% de aumento, daqui a um ano aqueles 20% não serviram para nada e o professor tem que fazer uma outra greve." (Anexo 4)

Entretanto, a atual diretoria do SEPE discorda dessas avaliações, afirmando que não se deve contrapor outras formas de luta à greve pois este é o instrumento mais eficaz de qualquer trabalhador. Destaca a especificidade da nossa atividade profissional cuja paralização não mexe diretamente na economia, paralisando o país.

Porém, para a maioria dos entrevistados há um esvaziamento do instrumento da greve e um descenso no movimento. O professor, o movimento, a própria entidade e a sua diretoria não conseguem criar novas formas de luta, se organizar melhor enquanto classe profissional e avançar na luta contra o governo que desrespeita o magistério e não prioriza a escola pública. A questão, a meu ver, é extremamente mais complexa e não se esgota apenas nessa análise.

Os entrevistados também apontaram várias estratégias para solucionar a crise que atinge a educação pública. Alguns acreditam numa saída coletiva construída a partir de um repensar da ação coletiva e individual. O movimento sindical atravessa "um momento de construção de resistência", situando-se mais na defensiva e correndo o grande risco de cair no acuartelamento.

Os rumos do movimento sindical dependem da sua capacidade de repensar novas estratégias, mediante uma análise de suas próprias possibilidades e das peculiaridades

da atual conjuntura política, econômica e social extremamente adversa para a maioria dos trabalhadores.

"Os rumos do movimento de professores estão intrinsecamente ligados aos rumos até do sindicalismo brasileiro. Acho que a gente está vivendo um período duríssimo, com o sindicalismo brasileiro ainda extremamente corporativista e uma escassez de quadros muito grande. E isso dá insegurança para as lideranças mas, ao mesmo tempo, pela sua própria fragilidade, torna muitas lideranças extremamente sectárias e prepotentes, diria eu. Então, na verdade há muita lacuna aí. E a gente entrou num processo muito grave em que ainda não conseguiu formular, pelo menos, uma visão sindical mais geral. Das correntes que se formaram ao longo desses anos temos uma que, vamos dizer assim, é mais conservadora, traduzida na CGT, lideranças muito cooptadas a nível dos poderes. E uma outra corrente com uma preocupação de romper uma ligação histórica no Brasil, quer dizer, uma cooptação histórica do sindicalismo brasileiro. Acho que, nesse sentido, houve erros na medida em que o movimento sindical brasileiro ainda tem algumas lacunas, alguns erros primários, do tipo achar que a greve é a solução para todas as questões. Na verdade, é necessário que algumas coisas sejam repensadas, a gente precisa crescer muito na cultura sindical. E agora, eu acho que nós estamos num momento muito sério. Claro que isso também foi determinado por uma conjuntura mais ampla, ditatorial, o período militar, quando o enfrentamento era mesmo na "porrada". A gente ainda não sabe transitar muito bem por esse terreno do "cafezinho e da água gelada", na medida em que são experiências concretas nossas no movimento dos professores do Rio de Janeiro, o fato de você pensar a palavra negociação ainda como "acordismo", como "cooptação". Isso dentro do próprio movimento. E a gente está num momento, agora em 90, em que as Centrais Sindicais, as lideranças sindicais dentro dos sindicatos estão extremamente preocupadas porque, pelo andar da carruagem, ou negocia ou morre. Tudo isso, dentro de um quadro político, pouco animador, de arbitrariedades, extremamente autoritário e de um governo eleito pelo povo. Como é que você trabalha isso, num quadro em que se desenha uma recessão, como é que você trabalha o movimento sindical? Esse movimento sindical que aprendeu, enquanto prática social, a ver na greve a única saída para as coisas. Quer dizer, pouco imaginativo do ponto de vista de enfrentamento, nesse momento extremamente descolado das suas bases. Isso é complicado, num quadro de inércia, de imobilização mais geral da sociedade civil." (Anexo 3)

Politizar é papel da entidade de classe. Na época da ditadura, era apresentar novos símbolos para o imaginário social e investir na organização do movimento sindical a nível local e nacional. Hoje, tendo sido solucionada essa

questão da representação do magistério, politizar seria o SEPE investir em duas frentes principais: rever-se enquanto entidade e discutir uma proposta educacional desses educadores que tenha o apoio da sociedade como um todo. Sair da fase de críticas às políticas governamentais para uma posição mais ofensiva de negociação de uma proposta educacional. Cabe ao sindicato empenhar-se para que seja dado esse salto de qualidade do corporativo para o político, sem que haja uma partidarização do SEPE e do movimento. Contudo, uma grande parcela da categoria, que ainda não é politizada, seria incapaz de dar esse complexo salto.

Há, portanto, uma percepção da necessidade de reciclagem do movimento sindical. A ótica do movimento deve se deslocar do Poder Executivo, onde tem se localizado até hoje e centrar-se no social, que é um trabalho com retorno a longo prazo.

"...eu acho que o movimento sindical do professor está enfrentando uma dificuldade muito grande, ele precisa se reciclar muito porque nós precisamos responder à seguinte questão: porque com o advento das eleições diretas, com governadores eleitos pelo voto, mesmo assim a educação continua em último lugar? A conclusão para mim é a seguinte: o governo reflete a sociedade. Então eu acho que a educação não vai nunca melhorar se nós continuarmos achando que se trata de um problema de pressionar autoridades do Executivo. Eu acho que o problema central é o problema cultural. Os governos refletem a sociedade, não adianta você ficar brigando só com o governo." (Anexo 4)

Trata-se de um problema eminentemente cultural, cuja solução reside na mudança de mentalidades ou transformação do "panorama ideológico" e cultural de uma época, como nos ensina Gramsci (1986). Ainda nessa perspectiva, para o resgate da educação pública foi apontada uma saída que passa

pela criação de uma entidade pluriclassista da sociedade civil, capaz de congregar as entidades já existentes, com uma triplice exigência feita ao professor, à sociedade e às instituições, ao governo."

Duas experiências, nesse sentido, foram relatadas pela atual direção do SEPE. Uma delas foi a criação do Comitê em Defesa da Escola Pública, com a participação de várias entidades da sociedade civil, tais como, de pais de alunos, de estudantes, a FAMERJ, FAFERJ, OAB, CUT, CGT. A falta de uma proposta concreta acabou desmobilizando o grupo. Embora a luta pela educação faça parte dos programas dessas entidades e dos Partidos políticos, ainda não chegaram a formular uma estratégia de ação nesse sentido. A segunda experiência, que ainda persiste, foi a criação da Comissão Pedagógica do SEPE, com o objetivo de encaminhar as discussões políticas e pedagógicas sobre o estado atual da educação pública no Rio de Janeiro.

3.5- Os "conformismos" de que são conformistas os professores da escola pública do Rio de Janeiro - uma leitura de suas lideranças

Há, no imaginário das lideranças entrevistadas, um perfil do magistério das escolas públicas de 1o. grau do Rio de Janeiro. A abordagem, que apresentaremos a seguir, diz

respeito a essas representações presentes nos depoimentos colhidos, sobre o processo de formação política da categoria.

Indagados sobre a questão dos conformismos de que os professores são conformistas, percebemos um duplo sentido no uso da palavra 'conformismo'. De um lado, foi utilizada no sentido que Gramsci (1986) lhe confere, isto é, uma visão de mundo, modos de pensar e de agir. Por outro lado, também serviu para designar acomodação ou resignação à realidade, tal como ela se apresenta.

A organização e gestão da escola pública hoje demonstram um pequeno avanço no processo de democratização, com direções eleitas pelos alunos, pais, professores e demais profissionais da escola, caminhando para formação de uma direção colegiada.

Os entrevistados apontaram vários perfis de professores, decorrentes do grau de sua formação profissional e do nível que lecionam. Outro aspecto mencionado, que também interfere nessa configuração, é o da regionalização: cada bairro ou região do Rio de Janeiro apresenta uma composição diferente, muda a visão de mundo, os modos de pensar e de agir dos seus habitantes.

"Eu acho que hoje o professor, pela sua própria existência, proletarizado em vários segmentos, ele é potencialmente um opositor, um revoltado, um inconformado com a sua situação. Está muito longe dessas camadas que se inseriram no sistema, conseguiram galgar um posto nesse sistema. Eu acho que é uma categoria hoje virtualmente opositora. O que ela tem de conservador talvez esteja ligado a outras questões; o peso feminino que ainda existe, por exemplo, de 1a. a 4a. séries, que ainda é um segmento do professorado mais tradicional, no sentido de ser frequentemente a mulher que está complementando o salário do marido. Apesar de existir um grande número que passa a ter que

viver do magistério, para muitos ainda é um complemento do salário do marido. Então, faz meio expediente, pode ter uma dupla jornada porque em casa ela cuida do filho, já não precisa colocar uma empregada naquele horário. Se trabalha em escola particular vai ter escola gratuita para o seu filho, que é outro salário indireto." (Anexo 1)

Foi apontada, pelos entrevistados, uma grande heterogeneidade nesse coletivo, com níveis bastante diferenciados de compreensão crítica da realidade social. Embora haja uma parcela significativa que percebe a necessidade de uma mudança social, a grande maioria ainda permanece numa visão excessivamente corporativa. Ou seja, o consenso se restringe a questões relativas à própria categoria, não se estende a questões políticas que envolvam uma visão crítica da totalidade da realidade social.

"Mas, é verdade que você ainda encontra professores, aqueles mais despreparados que, inclusive, dão crise em assembleia, crise histórica mesmo, eles não entendem porque o governo não assinou o Plano de Carreira, porque o salário foi baixo, porque a escola está calda. Não conseguem fazer uma análise precisa, porque essas coisas acontecem. Na medida em que não conseguem entender, eles entram em desespero e a evasão é enorme. Hoje, há uma "expulsão" dessas pessoas da escola." (Anexo 6)

Hoje em dia os professores já participam dos movimentos políticos mais gerais, das lutas do conjunto dos trabalhadores contra a política dominante que também os discrimina mas ainda não deram o complexo "salto" do corporativo para o político. Alguns deles apresentam uma postura combativa nos movimentos sindicais mas votam em candidatos da direita, continuam com suas práticas autoritárias e conservadoras na escola. Ao lado de uma postura mais combativa a nível do corporativo, apresentam práticas políticas e pedagógicas anacrônicas.

A grande adesão à greve de 79 levou as lideranças a pensarem, erradamente, que a categoria fosse capaz de dar, naquela ocasião, um "salto" no nível de politização. Os entrevistados ressaltaram a visão distorcida que tinham sobre o movimento que lideravam. A novidade e a pujança daquele movimento de massa, ao lado da inexperiência dessas recém surgidas lideranças do magistério, impediu que eles percebessem o caráter corporativo, de luta apenas salarial, refratário a qualquer encaminhamento de uma discussão política. Havia, até mesmo entre os líderes, uma espécie de preconceito contra "misturar" questões políticas mais gerais com aquela luta salarial. Um depoimento a respeito:

"Realmente, enquanto líderes muito vinculados a uma perspectiva de esquerda, nós estávamos um pouco enganados quanto ao próprio movimento que liderávamos. Porque era realmente muito forte esse componente puramente corporativo, puramente salarial e, até certo ponto, anti-político. Eu me lembro, por exemplo, que havia um preconceito brutal, não apenas dos professores em geral mas entre nós. Por exemplo, o próprio Godofredo no início tinha uma posição contra todo e qualquer político. Eu tentava não colocar a questão político-partidária concreta e só trabalhar em termos muito genéricos, de uma análise quase que sociológica da política. Um economicismo, como se a luta de classes não fosse mediada por Partidos e concepções ideológicas as mais diferenciadas. O próprio polo socialista do trabalhador é um conglomerado de várias posições, não é uma coisa única. Cabe, portanto, uma distinção: uma coisa era o preconceito contra a política de origem corporativa, "udenista", mais reacionário, digamos assim; e outra coisa era o preconceito contra a política, tipo Godofredo, que era uma visão de esquerda economicista. No final das contas, esse preconceito contra a política de uma esquerda economicista acabava alimentando um corporativismo de direita. Mas nós, enquanto lideranças, logo superamos isso, porque também aprendemos muito. Eu acho que as lideranças aprenderam demais nesse processo. Aquele negócio que eu estava dizendo dos nossos estadistas atuais, o Lula e o Collor, duas pessoas de 40 anos de idade vão chegar à Presidência da República e vão ter que aprender tudo; seja qual dos dois que entrar lá, eles vão ter que aprender. A sociedade espurra as pessoas. Nós fomos espurrados. Nós não sabíamos de nada e fomos aprender no processo. Então, acho que tem uma coisa corporativa mas apesar disso creio realmente que o conteúdo ideológico, implícito

do movimento de 79 para cá, é um conteúdo mais politizado." (Anexo 4)

O professor que está na sala de aula hoje enfrenta uma fase muito difícil, sem muitas perspectivas e esperanças. O quadro geral do país aponta para sérias dificuldades advindas, inclusive, de um governo com um projeto político autoritário, dissociado da sociedade civil e do parlamento, influenciando os governos estaduais que, por sua vez, também não priorizam a educação pública.

As condições atuais são muito adversas para estes profissionais que estão numa permanente luta para se formar, estudar e melhorar a sua condição social, com grandes dificuldades para sobreviverem de sua profissão. Pode até surgir uma certa acomodação, que advém desse quadro desanimador, dos baixos salários e das precárias condições de trabalho levando muitos a abandonarem o magistério, com aquela visão de que a escola pública não vai melhorar nunca.

No que se refere ao aperfeiçoamento profissional há, nos depoimentos, o reconhecimento de que muitos professores têm se interessado em participar de Seminários, cursos de aperfeiçoamento e, até mesmo, ingressando nas Universidades para complementar sua formação com o curso superior. Uma parcela menor tem se dedicado a cursos de Mestrado e de Doutorado, nas suas respectivas áreas de conhecimento.

Por outro lado, também assinalaram que muitos professores apontam os baixos salários como um impedimento para investir no seu próprio aperfeiçoamento. Há, ainda, a resistência em discutir a sua prática de sala de aula temendo

ser rotulado como um fracassado - embora seja esta uma das saídas para enfrentar as suas próprias dificuldades.

Nos últimos anos, tem se agravado a qualidade de vida da maioria dos trabalhadores, não somente dos professores. Além disso, com o fracasso das últimas greves do magistério, os governos estadual e municipal retiraram do magistério muitas das suas conquistas desses últimos dez anos. Cansados, combatidos, sem esperanças, muitos professores abandonaram a profissão, ingressando em outras atividades para sobreviver.

Cabe ao SEPE encaminhar a luta salarial da categoria, para a qual necessita trabalhar sempre com o critério de unanimidade, reproduzindo, infelizmente, um senso comum muito corporativista. Além disso, a grande heterogeneidade da categoria dificulta, à sua entidade de classe, expressar o interesse desse conjunto. No entanto, será o avanço da luta pela conscientização da sociedade civil organizada, quanto ao direito à educação enquanto uma prioridade, que poderá solucionar a questão salarial.

"Aliás, essa é uma característica da nossa categoria que faz com que qualquer direção que passe por esse sindicato tenha sempre essa dificuldade, que é a dificuldade de expressar o interesse dessa categoria. Ela é profundamente heterogênea. Nós temos professores que vivem da profissão, sustentam filhos; temos professores que fazem "bicos" para completar a renda; temos professores cujo dinheiro é para comprar qualquer futilidade, pois são sustentados pela família ou pelo cônjuge e temos, felizmente, aqueles que, a despeito das adversidades, têm compromisso com o serviço público, o Ensino Público para eles é uma questão de princípio." (Anexo 6)

As entrevistas apontaram a falta do posicionamento dos professores nas discussões, assembleias e reuniões sobre

o esvaziamento do instrumento da greve hoje, aceitando um determinado jogo sindical e político, um tipo de sindicalismo, de organização da categoria que não está avançando. Como o magistério é uma profissão eminentemente feminina, também há uma percepção de que o principal entrave reside na aceitação do papel de mulher, que a nossa sociedade lhe reserva.

Nas entrevistas realizadas procuramos identificar se houve uma mudança significativa na categoria do magistério fazendo emergir um "novo" sujeito social com o CEP/RJ, buscando sinais desse processo, para além do campo organizativo, isto é, de inserção no movimento social mais amplo. Encontramos divergências quanto a essa questão. Para algumas lideranças houve uma evolução significativa nos últimos quinze anos:

"Quando você pergunta o salto do corporativo que eu já comentei, há uma parcela que já deu esse salto para o político, outra que não. Então, é um sujeito social claramente do ponto de vista de classe, do ponto de vista corporativo, isso é inequívoco: esses quinze anos afirmaram o SEPE. Agora, do ponto de vista político, enquanto classe trabalhadora, com interesses comuns com outros setores da sociedade, nesse nível mais político eu diria que há uma referência menor; existe menos essa consciência de classe. Mas penso que, ainda assim, avançou. Não só pela própria luta do CEP/RJ, como pelo processo de politização geral da sociedade, onde a consciência política vem se construindo (as últimas eleições do Lula são uma prova disso, nós não ganhamos mas é evidente que o nível de politização da sociedade cresceu muito). E os professores estão dentro dessa sociedade. Então, esse movimento combinado, da luta sindical e da referência corporativa da entidade com essas iniciativas de politização da mesma, combinados com o processo geral da sociedade, com a politização geral, me fazem crer, que o professor hoje é um sujeito social sem dúvida mais marcante, do que nos anos 60, 70." (Anexo 2)

No comportamento desse professor pós-79, há práticas mais coletivas. Em decorrência do processo de democratização

que vem se desenvolvendo no país desde 79, atingindo a sociedade civil como um todo, muitas vezes seus companheiros, alunos e pais dos alunos são até mais politizados do que ele. Contudo, de uma maneira geral, tais mudanças promoveram modificações significativas no comportamento da maioria dos professores.

"Mas a gente percebe uma coisa positiva: a luta está aí, ela está latente. Nunca mais o professor vai ser aquele professor pré-79, apático, alienado, isso não vai existir mais. O professor agora está permanentemente em luta, em movimento, elege seus diretores e discute uma maior democracia dentro da história. A escola hoje serve mais à comunidade e ao aluno. Inegavelmente essas são sinais de avanço, de mobilização e até de modernização." (Anexo 5)

O professorado hoje não é mais o mesmo de 79. Houve uma troca de gerações, com muitos novos professores ingressando na carreira do magistério público do Rio de Janeiro, vindo das Universidades, onde passaram por uma experiência muito politizadora. Essa geração era mais contestadora, rejeitando a visão do magistério como uma "missão", vendo sua atividade como uma profissão.

Uma grande mudança ocorrida nos últimos quinze anos se refere à origem social dos professores, conforme o depoimento abaixo:

"Outra coisa também que eu acho bastante decisivo e que a gente sentia isso muito, eu por exemplo comecei a conhecer mais indo às reuniões e assembleias, que mudou a composição social do magistério. A geração antiga era uma geração de classe média alta, que fazia Instituto de Educação, coisas assim. Em 79, uma coisa era ir numa reunião na zona sul, onde todo mundo tinha estudado no Instituto de Educação, eram pessoas de boa família, tinham dois carros em casa. Agora, quando você ia à reunião de professores em Madureira, no interior, na Baixada, o pessoal era filho de motoristas de taxi, de operários. Houve realmente uma mudança de composição: eu acho que há quase que de maneira natural, espontânea, a forma como você vê as instituições sociais, é bem diferente quando você tem uma origem de classe diferente. Eu acho

que o magistério hoje ele tem uma outra cara. O magistério realmente não é mais oriundo da alta classe média. Pelo contrário. A diferença básica, radical, do movimento de professores pós-79 para o dos anos 50 é que a aliança política imediata hoje é com o PT, com o PDT, com a esquerda e não com o udenismo. Eu acho que isso reflete exatamente a mudança de composição social. Uma coisa é a professora que quer ter o seu salário para comprar as suas jóias, para comprar o seu segundo carro e está revoltada porque o seu status social rebaixou-se; e outra coisa é esse magistério novo que surgiu ao longo dos anos 70, onde ser professor era uma ascensão social. Nessas reuniões que a gente ia em Madureira, a professora era, por exemplo, a primeira pessoa formada da sua família. Enquanto que na zona sul, a professora era apenas mais uma professora, numa família de engenheiros, arquitetos." (Anexo 4)

Como mais um dos sinais de avanço, apontaram o surgimento do próprio CEP/RJ, uma representação enquanto classe que antes não havia. Apesar da sua atual crise, o SEPE permanece como uma referência organizativa e simbólica, ainda que de caráter corporativo, pois a categoria acata suas decisões, até mesmo dela distanciada.

O movimento liderado pelo CEP/RJ elevou o nível de reflexão crítica e de consciência política do magistério. Aquele professorado nem se percebia como uma categoria profissional, por isso foi um avanço ter clareza de que eram classe trabalhadora.

"Na minha dissertação de mestrado eu tento mostrar que hoje já existe essa nova professora, essa nova mulher, que é engajada, que vai a luta, que está no movimento social. O próprio movimento feminista está num novo momento e você vê mulheres com grande ativismo político, que estão no movimento social, nos Partidos políticos e procuram ser boas profissionais. Então, é inegável que houve um salto, uma mudança de qualidade nesse profissional-professor: ele se conscientizou, passou por um momento de catarse. E há um número expressivo de professores que estão na luta política, não apenas no sindicato mas também no movimento social, no Partido político." (Anexo 5)

Ao contrário das afirmações anteriores, alguns dos entrevistados discordam da emergência de um "novo" sujeito

social junto com a construção do CEP/RJ. Para estes, tal movimento possibilitou o ressurgimento de apenas uma das dimensões da consciência profissional que é a "auto-defesa sindical ou corporativa". Assinalaram, também, o aumento do número de professores politizados, principalmente mulheres, no conjunto da categoria, ainda que tais mudanças não possam ser atribuídas à totalidade da categoria.

Por todas essas razões, não se trata do surgimento de uma "nova identidade" mas de uma luta da categoria para o reconhecimento da importância social do seu trabalho. Só podemos considerar o professor como um sujeito social a partir da sua dimensão profissional, sua função social, seu valor social. A sua identidade resulta da especificidade do trabalho que ele executa. Contudo, o salário continua sendo o principal mobilizador do professorado, que também manifesta grande interesse por cursos e procura aperfeiçoar-se.

As dificuldades, os grandes impasses que podem interferir no processo de constituição de um professor mais consciente e crítico foram apontados pelos entrevistados. Além dessas dimensões, foi destacada a necessidade de identificarmos os processos que deverão ser desenvolvidos para a construção desse "novo" sujeito social e aumentar a eficácia de sua ação no processo de transformação social.

O impasse atual reside, dentre outros, na dissolução do valor social da educação no seio da sociedade civil. Há necessidade de eleger representantes que defendam essa prioridade no Legislativo, além de investimentos na rede

física escolar e de salários mais dignos, enquanto iniciativas do Executivo, que tenham continuidade no processo de alternância de poder. Educação e saúde são setores sociais que interferem diretamente na vida de toda a sociedade, são direitos do povo e obrigação do Estado. Embora seja uma tarefa de todos os setores organizados da sociedade a de lutar por esses direitos, o que se verifica é uma grande passividade diante das longas greves lideradas pelo SEPE.

O maior "gargalo" apontado pelos entrevistados, reside na necessidade da construção coletiva de uma proposta educacional a ser discutida com a sociedade civil. Representa uma saída para a valorização do professor, ao mesmo tempo em que é a possibilidade de superar a contradição do corporativo, dos interesses apenas de classe para uma vinculação às questões mais gerais da sociedade. Ao lado dessas duas grandes dificuldades, estão os baixos salários dos professores. Por ser majoritariamente feminina, outra dificuldade está em "tornar-se mulher" num contexto histórico e cultural muito desfavorável, por ser extremamente opressor, dificultando esse processo.

Há um consenso entre os entrevistados quanto ao baixo nível de consciência política da maioria dos professores de 1a. a 4a. séries que não cursaram a Universidade - uma parcela mais conservadora e com uma visão quase acrítica da realidade social. A origem social daqueles que buscam o curso superior para lecionarem de 5a. a 8a.

séries, é mais ligada aos trabalhadores em geral, estando em processo de ascensão social.

Entretanto, o professor pode ser politizado, inscrito em Partido político e não ter um bom desempenho no magistério. Por outro lado, há também professores sem filiação partidária, ou sem uma clara definição ideológica, com uma dedicação extrema ao seu trabalho. Ou seja, não há uma relação mecânica. A consciência política e o bom desempenho profissional formariam o "cidadão completo, cidadão-professor". Outro dado amplamente conhecido que foi assinalado, é a diferenciação existente na prática de um mesmo professor na escola pública e na escola particular.

A politização mais ampla do professor é tão importante para ele e seus alunos, quanto para o movimento sindical da sua categoria. Nesse contexto se situa a questão da cidadania, a formação de cidadãos mais críticos e atuantes. Até mesmo para que ele seja respeitado pelos alunos e seus pais, diante da grande desmoralização do magistério e da escola hoje. Esses profissionais não podem ter o seu trabalho apenas como mais uma atividade profissional mas como um espaço político de atuação, no qual a educação possui sua relevância como importante instrumento a favor da classe trabalhadora.

"Dentro do seu tema de consciência política, eu acho que consciência política passa nesse momento, fundamentalmente pela consciência da questão da crítica e da autocritica. Eu acho que o momento de 79 foi o momento de libertação da sociedade brasileira, quando o professorado se uniu em torno dos seus interesses mais imediatos, causados pelo arrocho salarial, lutou, abriu um espaço, eu acho que puxou o magistério. Hoje, pelo menos o magistério fluminense é

fundamentalmente um aliado das forças populares e progressistas; ele que já foi uma coisa super-reacionária, hoje basicamente não é. Então eu acho que no momento 89 a palavra de ordem seria desenvolver a noção de crítica e autocritica. A crítica às instituições e a autocritica, eu acho que essa que é a questão central." (Anexo 4)

De acordo com essa entrevista, o trabalho de politização do professorado, centrado apenas na sua conscientização política, não produz resultados satisfatórios pois reflete o senso comum existente na sociedade. No processo de formação política do professor, a importância dos movimentos sociais, dos Sindicatos e dos Partidos políticos depende do momento histórico, quando um deles pode se tornar mais presente do que o outro no cenário político e social. O movimento político estudantil na década de 70, por exemplo, foi o principal movimento social.

O processo de desenvolvimento da consciência de classe, de uma visão política, se inicia com o aprendizado resultante da militância sindical, da participação nos movimentos reivindicatórios mais gerais. Dar formação política não é uma prática usual dos Partidos políticos mas do próprio sindicato ou das tendências organizadas do movimento sindical ou partidário. A opção político-partidária é importante para a formação política integral do cidadão realmente politizado pois o Partido político faz parte do cenário democrático do momento histórico em que a gente vive. Contudo, apenas uma minoria dos professores tem atuação política ou mesmo uma militância político-partidária. Enquanto práticas distintas que se tangenciam mas possuem

dinâmicas próprias, o Sindicato e o Partido político interferem significativamente na formação política do professor.

A pesquisa mostrou que a inserção no plano político sindical mais crítico e as experiências político-partidárias trouxeram novas dimensões para a análise do processo educativo e do movimento dos professores. Como pode ser percebido no relato até aqui desenvolvido, houve ganhos significativos tanto para o movimento sindical, como para esses próprios professores. Sem dúvida alguma, não se trata da maioria mas de um contingente que pode se ampliar, por todas as razões já assinaladas.

Apesar da importância da experiência parlamentar, o maior aprendizado político foi creditado à militância sindical no CEP/RJ. A participação no movimentos políticos e sociais, nas lutas políticas mais gerais contribuiu, primeiro, para perceberem com maior clareza que apenas o sindicato, as questões corporativistas, não davam conta da complexidade da realidade social como um todo. Diante da crescente complexidade do mundo atual, o processo de transformação social precisa de outros atores que não apenas o proletariado. Nesse contexto, se situam os diferentes movimentos sociais.

"E inclui o professor não do ponto de vista corporativista, como alguém que executa um trabalho que embora não seja uma tarefa no campo restrito da produção tem uma contribuição importante nesse processo de transformação, não apenas pelos conteúdos que ele transmite mas principalmente através da prática social dele enquanto indivíduo e do que ele pode estimular a nível da escola. Compreendendo que a escola não é uma ilha isolada dentro da

sociedade mas que tem um papel importante no sentido da formação do cidadão, do questionamento crítico, não apenas a teoria mas de práticas sociais que podem contribuir realmente para a consolidação e alargamento dos espaços de cidadania nesse país. Eu acho que é fundamental isso aí."(Anexo 3)

Sem dúvida alguma, os movimentos sociais surgidos no final da década de 70 e nos anos 80, como parte do processo de democratização da sociedade, contribuíram para o alargamento da visão crítica dos trabalhadores em geral e influenciaram o comportamento do professor. Cabe ressaltar, porém, que a politização se deu de forma diferenciada para aqueles que tiveram uma participação mais consciente e ativa naqueles acontecimentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentre os vários desafios decorrentes da luta pela democratização da sociedade, destaca-se a crescente necessidade de que cada indivíduo se torne, cada vez mais, participante consciente e crítico, pelo grau de auto-conhecimento e de coerência entre teoria e ação, no sentido de desvelar a pseudoconcreticidade da realidade alienante e alienada que deseja modificar. Portanto, consideramos de fundamental importância compreender até que ponto o homem pode ser o guia de si mesmo, construindo seu próprio destino. Acreditamos que o seu nível de atuação, enquanto sujeito da história, depende, em grande medida, do grau de autonomia e de iniciativa que ele consiga alcançar. Se cada homem é um "bloco histórico" que se define no conjunto das relações sociais - na dimensão gramsciana de relações pedagógicas - ele será tanto mais sujeito da história quanto mais conseguir empreender ações transformadoras destas relações. São, portanto, condições necessárias, embora não suficientes.

Nessa perspectiva, coloca-se a importância de compreender a forma de o homem produzir a sua consciência, pela apreensão das forças que atuam na constituição de seus modos de pensar e de agir, isto é, de seus "conformismos", bem como das relações estabelecidas entre esse e outros processos que, ao mesmo tempo, se desenvolvem a nível

estrutural e conjuntural mais amplos. Tal concepção resulta da percepção de que há uma conexão dialética entre o processo particular de constituição da categoria do professor - enquanto um trabalhador assalariado, no conjunto dos trabalhadores em geral - com outros processos que, ao mesmo tempo, se desenrolam nas esferas econômica, social e política da sociedade. Assim sendo, para captar as múltiplas relações existentes entre as forças que tecem a estrutura e a conjuntura da sociedade brasileira, onde também se gesta o professor, tornou-se necessário retroagir a 1930, quando teve início a implantação gradual da ordem econômica industrial capitalista.

As implicações decorrentes das políticas econômicas implantadas desde então, não se restringiram apenas às relações estabelecidas entre os vendedores e os compradores da força de trabalho. Foram muito além delas, pois também influenciaram a cultura, o senso comum, os modos de pensar e de agir, atuando significativamente na constituição de um determinado "panorama ideológico". Nesse contexto histórico-social, portanto, se situam as razões que explicam o sistema de representação da categoria do magistério, onde o "velho" e o "novo" convivem, lado a lado nas suas consciências, formando uma espécie de mosaico bizarro, pela variedade de "conformismos" de que são conformistas esses professores.

A educação também foi atingida, como retrata a longa história das lutas dos professores em defesa do ensino

público. Especialmente na década de 70, tivemos os anos de reorganização do magistério, após este ter sido mais duramente atingido pelo arrocho salarial. Essas mobilizações se situam dentro do quadro do movimento social mais amplo que se desenhava na época, quando houve o ressurgimento do movimento sindical no país.

No Rio de Janeiro, o "núcleo gerador" do movimento sindical do magistério surgiu no final de 1976 formado por, aproximadamente, 15 a 20 professores das redes particular e pública de ensino, que fundaram a SEP/RJ, em julho de 1977. Alguns desses professores, que entrevistamos para o presente trabalho, vão se destacando no processo e se constituindo em lideranças, pelas suas iniciativas para a reorganização da categoria do magistério, visando sua mobilização para o enfrentamento de algumas contradições que se vislumbravam na ocasião. Outras lideranças também surgem, ao mesmo tempo, no interior dos movimentos de outras categorias profissionais tais como a dos bancários e médicos. Por isso, consideramos a SEP/RJ (mais tarde CEP/RJ e atual SEPE) como uma expressão específica, na área da educação, dos movimentos sociais de repúdio ao modelo econômico, social e político vigente no país.

Na análise das entrevistas priorizamos duas grandes questões, sobre as quais chegamos a algumas conclusões:

- o processo de formação política das lideranças do movimento sindical dos professores da escola pública do Rio de Janeiro, a partir de 1979;

- a avaliação dessas lideranças sobre a trajetória do movimento sindical do magistério e sua visão dos "conformismos" de que são conformistas os professores.

No que se refere à primeira questão, a pesquisa apontou, inicialmente, o que havia de comum e de específico na gênese da formação política das lideranças entrevistadas. As especificidades dessas trajetórias, os processos singulares de superação da consciência ingênua foram relatados quando cada um identificou o que mais contribuiu para a sua formação política. Por outro lado, se analisarmos todas as experiências por eles consideradas significativas nesse processo, chegaremos às mais variadas influências que vão desde a esfera familiar até a social mais ampla. Isso ocorre porque cada um desses professores está vinculado a vários grupos sociais e sua concepção de mundo mostrará, evidentemente, aquelas relações sociais, vividas com maior ou menor grau de participação crítica e consciente, uma vez que ele é o reflexo da fração da sociedade civil da qual faz parte. Recebe, portanto, influências da totalidade dessas relações que se deram na família, na vizinhança, na Universidade, no trabalho, no sindicato e em outros grupos sociais.

Terem participado do movimento político estudantil e, até mesmo, de organizações clandestinas de esquerda, conferiu às lideranças entrevistadas uma visão política e uma prática decorrentes da percepção de que era necessário organizar os trabalhadores em geral para lutar contra o

Estado repressor, no horizonte de uma sociedade democrática, pelo reconhecimento das sobredeterminações políticas na crise que atingia não apenas a sua categoria. Daí, identificarem como "razões políticas" aquelas que os levaram a fundar a SEP/RJ. Por causa dessa experiência na militância política tinham um maior desembaraço para tomar iniciativas na organização do movimento, assumindo papéis mais destacados e se tornando lideranças do mesmo.

Nessa época, os movimentos sociais procuravam dar uma ênfase muito grande na denúncia dos governos e de toda aquela situação de repressão, apontando para a necessidade de lutar por uma nova sociedade. Havia, portanto, uma imediata necessidade de que os professores estreitassem seus próprios vínculos, se entendendo enquanto uma categoria, para que pudessem, então, perceber num segundo momento, sua inserção no conjunto dos trabalhadores, enquanto classe fundamental dominada, também chamada de "classe proletária" por Gramsci.

Utilizando categorias gramscianas, podemos afirmar que, na realidade, aquele grupo desejava que o movimento do magistério atingisse, o mais rapidamente possível, o momento propriamente político ou de consciência de classe. Como o referido movimento ainda não havia atingido o momento econômico-corporativo, era o momento econômico que se situava na condição de uma distante conquista de ser atingida e não aquele desejado momento de consciência de classe. Por isso, os professores que faziam parte daquele grupo sentiram a necessidade de intervir no processo. Nesse sentido, se

reuniram em grupos restritos com a finalidade de discutir o que era um "trabalho de massa", porque desejavam superar as concepções militaristas do início dos anos 70 e partir para um trabalho de conscientização política. Essas reuniões eram restritas, com muitas divergências e acirradas discussões se constituindo num lento aprendizado para o grupo.

A consciência de classe, necessariamente referida a um processo grupal, ocorre quando os elementos sociais já são conscientes de si, se percebem como sujeitos das mesmas sobredeterminações políticas que os tornaram membros de um mesmo grupo social, inseridos nas relações de produção, dentro de um contexto histórico-social característico do modo de produção capitalista. Assim, quando o indivíduo tem consciência de si, essa consciência transformará tanto a sua ação como a ele próprio, ao mesmo tempo. E, quando ele tem consciência de si, também tem consciência de classe, isto é, de pertencer a uma classe e sua atuação nesse espaço se dará como uma ação grupal.

Por tudo isso, a presença no movimento de professores com militância política contribuiu para elevar o nível de consciência crítica, embora a consciência de classe ainda se coloque como uma distante utopia para a maioria dos professores. Tal constatação evidencia a dupla importância dessa inserção política uma vez que atinge as lideranças e, por seu intermédio, a educação do conjunto da sua categoria. O contrário, porém, se verifica quando a atuação das lideranças se dá no sentido de "aparelhar" o sindicato,

atrelando-o a uma sigla politico-partidária. Nesse caso, pertencer a um Partido político se torna a única dimensão de sua prática, independente até mesmo da especificidade da categoria profissional onde ela se realiza. Em consequência, perdem a capacidade de captar as peculiaridades próprias de sua inserção em cada uma dessas dimensões, isto é, dos vínculos entre lideranças e sua categoria enquanto professores e como classe fundamental, submetida à dominação.

A falta de tradição de luta a nível político e organizativo conferiu um alto grau de fragilidade ao movimento sindical do magistério. Nesse sentido, as lideranças apontaram alguns erros na condução do movimento, resultantes da inexperiência das recém surgidas lideranças, do acirramento de posições sectárias, das disputas de vanguardas e lideranças dentro de um processo pós-ditadura, com o movimento sindical muito fragilizado. Os rumos do movimento sindical dependem da sua capacidade de repensar novas estratégias, mediante uma análise de suas próprias possibilidades e das peculiaridades da atual conjuntura política, econômica e social extremamente adversa para a maioria dos trabalhadores, deixando as lideranças extremamente inseguras e fragilizadas, o que torna, às vezes, mais sectárias e prepotentes algumas delas.

Terem participado do movimento sindical do magistério, especialmente na posição privilegiada de lideranças, contribuiu, sem dúvida, para a formação política não só desses professores mas do conjunto da sua categoria.

Porém, é necessário aprimorar essa prática, enquanto uma prática coletiva que vai requerendo, cada vez mais, reflexão sobre as experiências vividas a fim de tornar mais consequentes as práticas futuras, num processo de conhecimento prática-teoria-prática. Ao mesmo tempo, vai exigindo níveis cada vez mais elevados de organização no sentido de ampliar e fazer avançar o movimento, quando também surgem novas lideranças que se situam em níveis intermediários e em outros mais próximos dos liderados. Desse modo, no interior do movimento vão se criando e se desenvolvendo intelectuais da categoria do magistério, que poderão expressar os interesses desse coletivo, dando-lhes organicidade e difundindo-os, no horizonte de uma consciência de classe. Embora sejam significativos os avanços nessa direção, essa dimensão da prática político-sindical ainda precisa ser construída.

Cabe ressaltar, no entanto, o importante papel desempenhado pelas lideranças surgidas nas várias instâncias do movimento, sendo umas mais distantes e outras mais próximas do professorado, todas igualmente importantes no processo, pela ação intencional desses dirigentes no sentido de organizar e ampliar o movimento. Tais lideranças logo se destacaram pela sua capacidade de captar e expressar os anseios da sua categoria, demonstrando maior rapidez na compreensão da situação e se posicionando diante dos desafios surgidos. No decorrer do processo, por diversas razões, a estratégia mais utilizada pela direção do CEP/RJ foi a de

trazer para si mesma a tarefa de "pilotar" o movimento, não investindo muito nessas lideranças locais. Na prática, porém, houve um esvaziamento do movimento, que não pode ser creditado apenas a esse processo, e a entidade foi perdendo em representatividade junto à categoria ao longo do período.

Portanto, entendemos a importância da influência da própria categoria do magistério no processo de formação política das lideranças entrevistadas enquanto relações pedagógicas, em que os homens ensinam e aprendem uns com os outros, a um só tempo. Nessa dimensão de análise, lideranças e liderados se educam e são educados, ao mesmo tempo em que tal processo também se dará entre esses professores e o coletivo dos trabalhadores, no contexto mais geral da sociedade. Conforme assinalamos anteriormente, não se trata apenas da categoria dos professores voltar-se para si mesma, estreitando seus próprios laços, mas de inserir-se no movimento mais amplo da luta dos trabalhadores em geral. Esse duplo processo será capaz de promover a superação do corporativismo, peleguismo e o avanço do movimento.

Nessas relações as lideranças podem aprofundar o seu conhecimento sobre importantes questões que influem decisivamente nos modos de pensar e de agir dos professores, nas suas expectativas de vida e dentro da sua profissão, nos preconceitos que alimenta, etc. A realização de pesquisas, permanentemente atualizadas, para identificar quem é esse professor que está na escola pública hoje, torna-se de fundamental importância para os rumos da escola pública e do

movimento sindical, no horizonte da construção coletiva de uma sociedade mais justa e humana.

No que se refere à análise da segunda questão priorizada nas entrevistas, conforme afirmamos no início desta, a pesquisa apontou a avaliação dos entrevistados sobre a trajetória do movimento sindical do magistério e sua visão dos "conformismos" de que são conformistas os professores.

A avaliação das lideranças sobre os rumos do movimento dos professores representa uma análise crítica dos avanços e recuos de sua trajetória, ao lado de sugestões para o enfrentamento da crise atual. Houve, sem dúvida, uma elevação do nível de reflexão crítica e de conscientização política da categoria do magistério, que não pode ser creditado apenas ao CEP/RJ mas a todo um processo de politização geral da sociedade, onde a consciência política dos trabalhadores vem sendo lentamente construída. Considerada como a "década perdida" por uma série de indicadores econômicos, políticos e sociais, os anos 80 foram, contraditoriamente, palco para a retomada da vida democrática no país. O preço político, evidentemente, foi muito alto, especialmente para a maioria dos trabalhadores e minorias desprivilegiadas. Concluímos, portanto, que embora o magistério tenha surgido no cenário político, especialmente do movimento sindical, os avanços conquistados não foram capazes e/ou suficientes para fazer emergir um novo sujeito social, uma nova identidade do professor a partir da construção do CEP/RJ.

A avaliação das lideranças sobre a categoria do magistério revelou uma percepção de que os professores são conformistas de uma variedade de "conformismos", para os quais contribuem, de maneira significativa, a sua origem social, os regionalismos, o nível de formação profissional, o segmento e/ou grau de ensino em que atuam, os tipos de relações que estabelecem com o seu sindicato e com os movimentos sociais mais amplos, enfim, com os mais variados grupos sociais dos quais participa no seu cotidiano histórico. De fato, consideradas dentro de um quadro mais amplo das sobredeterminações econômicas, políticas, sociais e culturais, são essas forças e as relações existentes entre elas, que atuam na estruturação dos "conformismos", dos modos de pensar e de agir do professor, direcionando suas ações no seu dia-a-dia tais como, hábitos, costumes, maneira de se vestir, etc, e, paulatinamente, vão "costurando" na sua consciência, os preconceitos de que ele é portador. Nas últimas décadas, os aparelhos de hegemonia, especialmente a televisão, têm sido utilizados na formação da opinião pública numa perspectiva alienante pela veiculação da ideologia dominante, moldando os "conformismos" necessários à manutenção dessas classes no poder. Contudo, não se pode falar da categoria do magistério como um bloco homogêneo pois há níveis bastante diferenciados de compreensão crítica da realidade social e de sua intervenção na mesma. Apesar da grande eficiência e eficácia do processo de inculcação ideológica a que são submetidos, desenvolvem formas de

resistência que, ainda hoje, não são suficientemente conhecidas. Concluimos, portanto, que há uma espécie de "mosaico bizarro" pela variada gama de "conformismos" presentes nessas consciências, com predominância de uma visão fragmentária e econômico-corporativa que direciona suas práticas cotidianas. Dessa maneira, podemos compreender o contravertido comportamento de um professor que apresenta, ao lado de uma participação mais crítica e ativa, práticas tão anacrônicas e contraditórias em outras esferas das suas relações sociais.

Dentro dessa contextualização mais geral da formação política dos professores da escola pública do Rio de Janeiro, a partir de suas lideranças, chegamos a algumas considerações sobre o processo de superação da consciência ingênua e a emergência da consciência crítica. Concluimos, portanto, que a problemática em questão pressupõe um amplo leque de sobre-determinações que, certamente, vão além das assinaladas no presente trabalho, até mesmo por extrapolar o âmbito do mesmo. Destas, destacamos:

- A influência do contexto histórico, social e político da sociedade brasileira, por atingir indistintamente não só as essas lideranças pesquisadas mas os trabalhadores em geral enquanto "classe fundamental proletária". De um lado, como assinala Gramsci, precisamos identificar quais são as "relações de forças sociais" desta realidade dada pelo processo histórico e que independe da vontade do homem - ele não pode modificá-la. Por outro lado, os momentos em que se

encontram as "relações de forças políticas" dessa mesma realidade, evidentemente, explicarão a diferenciação existente nos processos de superação da consciência fragmentária de cada uma dessas lideranças. Foi nessa dimensão que consideramos as relações sociais enquanto relações pedagógicas e os seus desdobramentos na constituição da consciência crítica, política, dos entrevistados. Os vários tipos ou níveis de "conformismos" são construídos nessas relações que os homens, de uma maneira geral, estabelecem durante toda a sua vida, no interior desses grupos sociais. Nas entrevistas, foi possível captar esses professores enquanto expressão de um determinado contexto histórico-social em que foram produzidos mas, também atores, isto é, passivos e ativos, determinados e determinantes ao mesmo tempo. O processo de formação da consciência crítica é, portanto, uma experiência individual, intransferível mas se dá dentro de um determinado contexto histórico-social do qual outros homens compartilham, influenciando-se mutuamente, numa maior ou menor intensidade.

- A influência da constante reflexão crítica sobre a sua atividade prática, enquanto um processo individual e/ou coletivo cotidiano de elaboração teórica que procura recuperar os ensinamentos das práticas passadas e presentes que, teorizadas, iluminarão a ação futura, dando-lhe finalidade. Esse proceder, necessário mas não suficiente, coloca o homem a caminho no desvelamento da realidade aparente, do "mundo da pseudoconcreticidade". Torna-se

necessário captar essa mesma realidade como um todo dialético e estruturado que exige um processo de concretização que parte dela e a ela retorna. Portanto, o conhecimento da realidade que se deseja modificar não resulta do simples acrescentamento de noções a seu respeito mas é um processo de concretização que pressupõe uma série de correlações em espiral onde todos os conceitos se relacionam e se esclarecem ao mesmo tempo. Daí, se afirmar que há diferença entre a realidade, tal como ela se nos apresenta, e o conhecimento que dela se tem. Nas entrevistas percebemos a importância dada à reflexão crítica sobre a prática realizada, no sentido de torná-la mais consequente com a finalidade desejada.

- A influência da vontade política de empreender ações que resultem na transformação das relações sociais da sociedade, gestada na insatisfação com a realidade presente e o desejo por uma outra ainda inexistente. Toda ação é, necessariamente, uma ação política que resulta da concepção de mundo do indivíduo - uma ideologia que produz uma atividade prática e uma vontade, nas quais se encontra enquanto uma "premissa teórica implícita". Nas entrevistas percebemos a vontade política dessas lideranças impulsionando-as para ações que empreenderam até mesmo sem uma experiência anterior.

- A influência e a importância do saber, do domínio dos conhecimentos historicamente produzidos e socialmente valorizados no nosso contexto histórico-social. O acesso a esse saber sistematizado, que é usado como instrumento para

opressão, contraditoriamente, poderá ser um importante instrumento de luta contra a dominação. Por outro lado, há que se superar tanto o idealismo resultante da crença na capacidade ilimitada de uma intervenção sobre a realidade dada, como o imobilismo decorrente da reprodução, pelo professor, da educação recebida pois, dialeticamente, enquanto o processo educativo atinge os objetivos pretendidos pela ideologia dominante, também faz emergir o seu contrário. As lideranças entrevistadas e uma parcela de professores são o exemplo disso, de caminhar na "contra-mão" da história. Portanto, investir na formação do professor contribui para a melhoria do seu desempenho profissional, ajuda-o a desmistificar conceitos e preconceitos no sentido de torná-lo mais consciente, crítico e participante, politicamente comprometido com a construção coletiva de uma sociedade democrática.

O trabalho indica que há um movimento em curso. O ponto nodal parece ser a identificação dos "elos" que articulam esses movimentos específicos dos professores com os múltiplos e diferentes movimentos surgidos no seio da sociedade civil. A construção desse "elo perdido", ou ainda não identificado, é uma tarefa premente na conjuntura atual onde implantou-se uma forma autoritária de governo, cuja prática tem buscado frear os movimentos organizados da sociedade civil.

Se a soberania de um povo não se transfere para suas instituições representativas, que corporificam a sociedade

civil organizada, há que se construir uma possibilidade da sua transferência para as representações locais. Nessa dimensão devem ser buscadas as razões que explicam, em parte, os descolamentos que se dão entre os homens e tais instituições cujo fortalecimento é imprescindível para a consolidação da vida democrática no país. A retomada da pesquisa nesse campo deve se dar, portanto, no sentido de captar o processo capaz de manter vivas tais representações.

A teoria e a técnica políticas, resultantes da "práxis", devem servir às duas partes, lideranças e liderados, ainda que, como nos ensina Gramsci (1984) a força progressista da história esteja na parte que "não sabia". Em consequência, haveria o rompimento da unidade baseada na ideologia tradicional e, do "velho", emergiria o "novo", com força nova adquirida na consciência da própria personalidade independente.

As mudanças porque passou o tecido da sociedade brasileira nas três últimas décadas, sobretudo nos grandes centros como é o caso do Rio de Janeiro, propiciaram o surgimento de novos movimentos sociais e de novas lideranças que, no âmbito da educação, se refletiu em um novo perfil social do professor da escola pública. Professorado cuja origem social o configura, cada vez mais, como um grupo oriundo de camadas mais ligadas às classes populares e, enquanto tal, necessita romper seus vínculos de "funcionários" das concepções e práticas das classes

dominantes e articular-se com as necessidades apontadas pelas classes populares nos múltiplos movimentos sociais.

Esse processo está em curso. A tarefa é aprofundar a compreensão do mesmo e sobretudo dar-lhe, pela organização, força efetivamente política. A luta não foi e não está sendo em vão.

ANEXOS: Entrevistas

- Nas entrevistas, priorizamos duas grandes questões:
- o processo de formação política das lideranças do movimento sindical dos professores da escola pública do Rio de Janeiro, a partir de 1979;
 - a avaliação dessas lideranças sobre a trajetória do movimento sindical do magistério e sua visão dos "conformismos" de que são conformistas os professores.

Roteiro das entrevistas

Dados gerais: nome, idade, formação, ocupação atual.

1. Como se deu o seu processo de formação política ? Você poderia identificar o que mais contribuiu nessa trajetória enquanto professor ?
2. Sendo um dos fundadores da SEP/RJ você poderia analisar o quadro conjuntural e estrutural brasileiro ao final da década de 1970, destacando, no Rio de Janeiro, o que mais contribuiu para a criação desta entidade de classe ?
3. Pela sua longa trajetória na direção da entidade de classe dos professores, qual a sua avaliação quanto aos rumos que tomou o movimento dos professores, desde a sua criação ?
4. Como você vê, ao longo desse movimento, a formação da consciência do professor que está na escola pública do Rio de Janeiro ? De que "conformismos" é conformista ?
5. Na sua visão você diria que surgiu um "novo" sujeito social com o SEP/RJ ? Quais os fatos, ou até mesmo sinais do ponto de vista de organização, de inserção no movimento mais amplo da sociedade - ou ainda se dá muito ao nível do corporativo ? Houve uma evolução significativa nos últimos quinze anos ?
6. Você acha que ao longo desse trajeto foi sendo construída uma "nova" identidade, um sujeito social mais consciente e crítico ? Quais as dificuldades, os grandes impasses nesse processo para dar esse salto ?
7. Qual a relevância da politização mais ampla do professor, enquanto cidadão e no exercício do magistério ? Você considera importante que ele tenha uma visão crítica ?
8. A sua inserção no plano político sindical mais crítico - especialmente sua inserção político-partidária e ideológica - que novas dimensões trouxe para a sua análise do processo educativo e do movimento dos professores ?

Anexo 1
Entrevista com o Professor

Ricardo Bellingrodt Marques Coelho

E- Como se deu o seu processo de formação política ? Você poderia identificar o que mais contribuiu nessa trajetória enquanto professor ?

R - O acontecimento é bem marcado. No 3o. ano clássico do Colégio Santo Inácio, fiz um curso de História à noite com o Professor Manuel Maurício de Albuquerque. Nesse curso comecei a ter uma outra visão da História, a entender melhor a História a partir das explicações do Manuel Maurício, que nessa altura já tinha uma formação marxista aliada a uma grande fundamentação empírica e que comoveu muito nosso grupo, uns 10 alunos do clássico. A partir daí eu comecei a me interessar especialmente pela História, a acompanhar o Manuel Maurício em outros cursos como o "Alfa", que reunia lideranças estudantis da época. Eu ainda fiz o vestibular para Direito, para ser advogado. Mas, no início do curso, eu consegui uma transferência, na PUC, para o curso de História e uma transferência da PUC para a Cândido Mendes, para fazer Direito. Então, eu continuei o curso de Direito na Cândido Mendes e o de História, na PUC. Comecei a viver o movimento estudantil na PUC, que era talvez uma das únicas Universidades daquela época, em 70 quando comecei, que ainda tinha Diretórios funcionando. Nas Federais estava proibido e dentro da PUC ainda havia um movimento estudantil de esquerda. Eu me aproximei de algumas pessoas e fui ser Presidente do Diretório Acadêmico Tiradentes, do Curso de História e comecei a ter uma participação na política estudantil, que era uma política muito limitada mas, ao mesmo tempo, estava totalmente politizada. Na verdade, quando você se aproximava do movimento estudantil você, automaticamente, já se aproximava das lideranças dos Partidos clandestinos do movimento de esquerda. Com isso, eu começo de alguma maneira a sofrer influência do movimento de esquerda na formação da minha consciência. Comprei livros como "Colapso do Populismo" de Otávio Ianni, "Brasil em Perspectiva" e outros que marcam o início dos anos 70, que influenciaram a formação de tantas pessoas e, posteriormente, eu me aproximo dos grupos que estavam unidos em torno do "Brasil Socialista", uma revista que circulava no exterior e, clandestinamente, no país. E participo da campanha que lança o Antonio Carlos Carvalho para Vereador em 76 e dessa campanha, da discussão do desdobramento da campanha se formam grupos de profissionais que começam a discutir a necessidade de dar prosseguimento ao que tinha sido aquela vitoriosa campanha eleitoral, através da atuação nas categorias profissionais específicas. Junto com outros professores, professores jovens, começamos a

discutir a atuação junto à categoria: como fazer para atuar, para mobilizar, para lutar pelas reivindicações, pelos interesses dos professores.

E - Sendo um dos fundadores da SEP/RJ você poderia analisar o quadro conjuntural e estrutural brasileiro ao final da década de 70, destacando, no Rio de Janeiro, o que mais contribuiu para a criação desta entidade de classe ?

R - Em São Paulo, os professores de esquerda organizaram-se em movimentos como o MUP e o MOAP, "por fora" das entidades como a AFEODESP e o CPP. Mais tarde, esta oposição conseguiu ganhar a eleição na AFEODESP. Aqui no Rio foi um atalho, porque lá eles acabaram ganhando uma entidade que já existia, tinha uma estrutura e associados, a qual eles sem dúvidas dinamizaram. No Rio, nós na verdade fundamos uma nova associação: a SEP/RJ - Sociedade Estadual de Professores que era uma entidade nova. Diferente do caso de São Paulo, Rio Grande do Sul, do resto do Brasil, onde já havia entidades de classe, antigas e que foram tomadas pelos movimentos de oposição, jovens, de esquerda, que colocaram essas entidades a serviço de uma política combativa, reivindicativa. Aqui, a nível de associação, isso não aconteceu. Havia a União dos Professores Primários do Estado - UPPE, que depois até acabou se fundindo com a SEP/RJ, num trabalho que nós insistimos muito mas que era afastada de movimento reivindicativo; havia em Niterói a APEM e a UPPE, que existe até hoje mas que tinham uma visão vegetativa. A SEP/RJ começou a surgir como uma associação nova, reunindo, agrupando todos os professores novos, jovens principalmente, tanto de escola particular como pública. Era possível até que houvesse uma maioria de professores da escola particular na época mas havia também aqueles que trabalhavam em escola pública. Talvez a maioria fosse de escola particular, como é o meu caso. Também nos preocupou a situação do Sindicato dos Professores. Na época a maioria dos grupos consideravam que o Sindicato dos Professores por se restringir ao professor particular, não daria conta do conjunto daqueles professores que estavam interessados em atuar, daí também a criação da SEP/RJ. Mas um grupo desses professores do qual fiz parte, veio a engrossar o movimento de oposição no Sindicato dos Professores. A oposição que ganhou a eleição de 1978, nesse Sindicato, era composta de professores que não tinham nada a ver com esse movimento do CEP/RJ mas também por alguns professores, como é o meu caso, que participavam do movimento da SEP/RJ e que passaram a participar também no sindicato da categoria. Tanto que, eu Primeiro Presidente da SEP/RJ, vim a fazer parte de uma chapa, que foi eleita em 78 para dirigir o Sindicato dos Professores. Agora, outros não estavam interessados na atuação diretamente junto ao Sindicato dos Professores e se preocuparam exclusivamente com a SEP/RJ. Atuação política, eu acho que é uma minoria de professores, pegando a categoria como um todo, que tem militância político-partidária. No meu

caso, é anterior. Não foi a minha prática profissional que me levou ao movimento, na medida que eu já tinha uma experiência política no movimento estudantil. Eu já participava ligado ao APML - Ação Popular Marxista-Leninista que era um grupo de esquerda clandestino. Depois estive ligado ao MR-8 - Movimento Revolucionário 8 de Outubro. Ambos, inicialmente, se ligavam, à Revista "Brasil Socialista" que foi fundada por ex-líderes estudantis dos anos 60, no exterior. Foi através do movimento partidário que eu cheguei ao trabalho profissional. Uma boa parte desses professores, que estavam reunidos lá, tinha uma origem político-partidária clandestina de esquerda e certamente a minoria eram os professores que não tinham essa inserção. Eu sou filiado agora ao PCB, por toda uma evolução da minha história particular mas eu sempre estive ligado a um Partido ou movimento que discutia as questões, que vê uma linha de ação a ser traçada, que se propõe a ser vanguarda de um movimento social mais amplo. Assim, não foi uma coisa espontânea, não foi ao constatar a situação da categoria, os baixos salários que eu me interessei em participar. Eu acho que essa vanguarda inclusive, que atuou no Rio de Janeiro, na retomada, na dinamização do movimento dos professores era essencialmente político-partidária porque quase todos eles, principalmente as principais lideranças tinham essa vinculação. O Godofredo é a grande exceção, pois sua trajetória vai do profissional para o político-partidário, chegando a se eleger deputado. Nessa época ele não era organizado, não era ligado a nenhum movimento mas já trazia em si a questão do magistério e tinha uma vocação política. Mas, a maioria das pessoas que estava ali tinha alguma forma de organização política. Nós atuamos realmente como uma vanguarda, nós começamos a fazer reunião, a puxar assembléia e ninguém acreditava; as pessoas "não fazem movimento", as pessoas são "cordeirinhos". Começa a vir uma série de preconceitos colocados em relação à categoria do professor: "o professor está acomodado", "não quer nada". E na verdade, o movimento vai se configurando, vai se reunindo, vai se organizando, muito lento, é lógico, até 79, quando veio o grande impasse, que foi o Plano de Cargos, aprovado no finalzinho do governo Faria Lima e que serviu como um detonador de uma insatisfação mais geral. Havia uma expectativa muito grande em relação a esse plano que foi frustrada. Mas quem canaliza essa insatisfação? Aqueles jovens de esquerda, vamos dizer assim, que estavam procurando fazer um movimento. Aí o casamento das duas coisas: essa insatisfação que brotou com o Plano de Cargos, no início do ano, no finalzinho do governo Faria Lima, com a existência de um grupo de pessoas que estavam atuando no sentido de movimentar a classe, reivindicar, conseguir melhores salários. Agora, eu concordo com você: isso se insere num contexto mais geral do país. Eu não sei se há uma relação imediata com o ABC, eu acho que falar numa relação imediata não seria o caso mas existe toda uma conjuntura política de luta que influencia, não é só do ponto de vista das

categorias profissionais. Em 74/78, a própria ARENA começa a sofrer derrotas eleitorais. Existe uma insatisfação popular que se manifesta eleitoralmente e na ação das categorias profissionais. E eu acho que isso se dá de maneiras diferentes. Por exemplo, o Paraná foi dos primeiros Estados a ter um fortíssimo movimento de professores com greve, antes do Rio de Janeiro. A minha consciência política e a minha militância político-partidária, organizada, é que me levou a opção, opção discutida partidariamente, de ter o sindicalismo como uma forma de mudança, de transformação: era essencial a valorização do trabalhador, a valorização no meu caso, do professor. Nesse início, há uma ênfase muito grande na denúncia dos governos, da situação, da ditadura. E esse era, inclusive, um dos objetos de grande discussão na vanguarda dos professores. Por que havia várias visões sobre essa questão da relação entre a chamada luta econômica e a luta chamada política, no sentido da denúncia do governo, da conscientização do professor em relação ao sistema que ele vivia, da falência das elites, da renovação política que era preciso fazer. Essa era uma das discussões que se fazia entre os participantes do movimento.

E - Qual o papel do Sindicato e do Partido político na formação política do professor ?

R - Eu acho que são coisas que tangenciam mas têm dinâmicas próprias. O sindicalismo deve não só fazer um trabalho sindical estrito senso, reivindicativo, de salário, melhores condições de trabalho mas também um trabalho cultural junto a categoria: seja para melhorar a qualidade do magistério, seja levando, dando ao professor o acesso a idéias novas, debates, através de movimentos culturais. Eu acho que o sindicato tem esse trabalho político no sentido mais genérico além do reivindicativo. Agora, eu acho que é bem diferente do trabalho do Partido político, onde se terá uma identificação programática, estratégica, ideológica. O Partido político ali é o instrumento mais forte e principal desse ponto de vista da politização, ideologização, conscientização do professor, do trabalhador de uma forma geral, porque a vivência política se dá de uma forma mais imediata. Acho que os trabalhadores vêm o sindicato fundamentalmente do ponto de vista econômico. Muitas vezes o professor participa da luta econômica, tem uma postura reivindicativa mas na sua postura político eleitoral ele não é identificado com a esquerda ou com as grandes teses de mudança. A participação sindical não leva os trabalhadores a adotar, necessariamente, as teses de esquerda ou uma consciência política. Mas, sem dúvida, o fato dos próprios trabalhadores começarem a participar, ter uma vivência no seu local de trabalho de reivindicação, de afirmação enquanto trabalhador, isso fortalece o seu estar no mundo. E na medida que, em conflito com o capital, ou em conflito com o Estado repressor, isso cria nele uma tendência no sentido da esquerda, da mudança, das transformações.

E - Qual a sua avaliação quanto aos rumos que tomou o movimento dos professores desde a criação da SEP/RJ ?

R - Sem dúvida, a greve de 79 foi a primeira grande tomada de consciência da categoria mas do ponto de vista corporativo, sindical, reivindicativo. Eu acho que a grande consciência vem nesse aspecto. As leituras são diferenciadas de acordo com o nível em que está o professor mas em termos de massa, eu diria que é uma tomada de consciência sindical, de que era necessário reivindicar, lutar pelos seus direitos, isso aí sem dúvida. Hoje eu acho que mudou muito. Mudou em vários sentidos. Primeiro que fazer greve naquele momento era ser contra o regime, era uma afirmação contra a ditadura. Hoje você tem longos anos de exercício de greve. Há também em certo desgaste porque o que se obteve de fato de toda essa luta é relativamente pequeno, ou quase nada, dependendo da conjuntura. Então, a vivência do professor, da questão da greve, hoje, na democracia, quando a gente está votando para Presidente, está decidindo questões muito maiores, ela ganha uma dimensão muito mais específica. A greve foi um momento de explosão naquele instante, talvez fosse um dos poucos canais de fato onde o professor, estava se expressando de uma forma muito ampla. Isso não quer dizer também, que as greves não tenham um sentido muito forte. Nós vimos, há pouco tempo atrás, professores na praça, acampando na rua, brigando com a polícia. A repressão, apesar de existir, nem se compara à repressão da ditadura: em 1979 nós saímos direto para o DOPS, para sermos fichados, inclusos na Lei de Segurança Nacional. Nem se pode comparar o que era em 79 o clima político, de repressão e o medo inclusive, com o clima de hoje, onde a greve, apesar de combatida pelo setor dominante, já é um dado do dia-a-dia do trabalhador. Hoje você tem a canalização de lideranças para o movimento eleitoral. Eu acho que agora - sem menosprezar a importância do movimento sindical, que vai continuar a ter importância fundamental num país como o Brasil, de grandes desequilíbrios, de grande exploração - a novidade principal para mim, é o espaço político-partidário. Acho que há tendência de você começar a ter uma renovação grande nessa área e, muitas vezes, com pessoas egressas do movimento sindical. O que não quer dizer que o fato de você ser um bom líder sindical assegure que você vá ter um bom desempenho na política eleitoral, que você consiga transferir a experiência de um lado para o outro. Depende de cada caso, não há uma regra geral.

E - Como você vê, ao longo desse processo, a formação da consciência do professor que está na escola pública do Rio de Janeiro ? De que "conformismos" ele é conformista ?

R - Eu acho que nas condições em que o professor sobrevive existe uma luta permanente do professor para se formar, para estudar, melhorar a sua situação. As condições são muito duras; nessa luta para você continuar sobrevivendo na

profissão, uma categoria que tem nível universitário em boa parte, que tem uma expectativa de melhorar de condição social, é muito difícil essa luta. Então, muitas vezes o comodismo vem pelo fato de não conseguir de fato mudar essa situação. Ele se acomoda e administra a situação como pode: dando um maior número de aulas, fazendo uma prova menor, faltando aqui, faltando ali. Agora, eu não acho que o professor em geral seja um conformista. Evidentemente, é difícil dizer "o professor", pois de 1a. a 4a. séries ele tem um certo perfil e o professor universitário, outro. Tomando como referência esse universo que a gente conhece melhor, que é o professor do ensino secundário, eu acho que ele procura atuar e se interessa quando vê alguma coisa atraente mas as condições são muito duras. O professor está reduzido a níveis salariais muito baixos e a condições de trabalho precárias. Com isso é natural que muitos se acomodem. Alguns se acomodam no sentido inverso: procuram uma nova profissão. Eu acho que, de certa maneira, existe a expectativa do professor como "sacerdote". Até pode não ser falado abertamente porque isso já não teria respaldo teórico, ideológico mas ainda existe uma certa expectativa da sociedade, do professor como sacerdote, aquela pessoa abnegada, dedicada ao seu aluno, sem pensar muito nas questões econômicas. Outro dia eu vi uma pichação lembrando que os professores antigamente é que eram bons, esses agora só pensam em greve. Essa idéia do sacerdócio não é mais defendida teoricamente mas eu acho que ela existe embutida, disfarçada. Agora, esse conformismo do professor eu acho que a prova aí está mostrando que ele não existe. O que existe de movimento de greve, reivindicativo, de luta, é muito grande. Muitas vezes as autoridades esperam que ele seja mais compreensivo, não reivindique tanto. Todo governo vai ter as suas alternativas, as suas opções políticas de investimento e nem sempre elas contemplam aquilo que a categoria, o professor está querendo. Eu acho que hoje o professor, pela sua própria existência, proletarizado em vários segmentos, ele é potencialmente um oposicionista, um revoltado, um inconformado com a sua situação. Está muito longe dessas camadas que se inseriram no sistema, conseguiram galgar um posto nesse sistema. Eu acho que é uma categoria hoje virtualmente oposicionista. O que ela tem de conservador talvez esteja ligado a outras questões; o peso feminino que ainda existe, por exemplo, de 1a. a 4a. séries, que ainda é um segmento do professorado mais tradicional, no sentido de ser frequentemente a mulher que está complementando o salário do marido. Apesar de existir um grande número que passa a ter que viver do magistério, para muitos ainda é um complemento do salário do marido. Então, faz meio expediente, pode ter uma dupla jornada porque em casa ela cuida do filho, já não precisa colocar uma empregada naquele horário. Se trabalha em escola particular vai ter escola gratuita para o seu filho, que é outro salário indireto.

E - Como você vê a degradação da escola pública e a entrega do ensino básico ao setor privado ?

R - Eu acho que a mercantilização é fruto exatamente do descalabro da rede pública. Na medida em que esta foi perdendo confiabilidade, foi se degradando, ela não foi se mantendo até do ponto de vista físico. A escola particular, ou pelo menos alguns segmentos da escola particular, começaram a ocupar esse espaço. Evidente que existe uma relação entre as duas coisas. Note-se, contudo, que no Rio de Janeiro sempre foi importante a escola particular. A gente não pode subestimar isso, principalmente no ensino secundário nós sempre tivemos uma presença esmagadora do ensino particular em relação ao ensino público. No ensino secundário, a presença da escola particular sempre foi forte mas se fortaleceu porque a demanda foi cada vez mais sendo absorvida pela escola particular, pelo descrédito da rede pública. Porque, na verdade, só começará a haver um esvaziamento da escola particular na medida em que a escola pública se credencie e não apenas através de decretos, de proibições, nem de congelamento da anuidade. Agora, na medida que a escola pública se aparelhe, melhore, se dinamize, é natural que uma boa parte da população desloque seus filhos, porque evidente que é um avanço universal a pessoa poder ter o acesso gratuito à educação. Isso é um avanço nos países socialistas, inclusive no próprio mundo capitalista, o fato de o sujeito poder ter uma parte do seu ganho para ele utilizar em outras coisas tendo assegurado o direito à educação e saúde. Assim, é natural que na medida que esse processo de confiabilidade volte a se fazer ou vá se fazendo, que de novo haja uma procura maior pela rede pública. Ela existe inclusive grande, dependendo do segmento e da área. Mas existe um descrédito grande. Mesmo família de classe média baixa você encontra fazendo esforço e pagando mensalidade do seu filho em escola particular. Estou falando nesse sentido; eu não estou dizendo que houve um esvaziamento da escola pública porque em termos de quantidade todas as escolas estão lotadas de alunos, com gente querendo se matricular porque a cidade cresceu muito. A demanda por ensino é cada vez maior. Havendo esse processo de alteração isso tende a mudar. Haja visto o Colégio Dom Pedro II, o Colégio de Aplicação da UERJ ou a UFRJ. Nos centros considerados melhores existe uma grande demanda, uma grande expectativa. Porque em geral eu acho que é essa a expectativa: as pessoas pretendem ter acesso a um ensino de qualidade e gratuito, para que seus ganhos possam ser utilizados em outras coisas.

E - Qual a relevância da formação política do professor para o exercício do magistério e como cidadão ?

R - O meu é um caso particular; como líder sindical dentro da escola tenho que manter um comportamento exemplar, ser

dedicado, ter uma boa receptividade dos alunos, fazer um bom trabalho. Eu achava que você teria que dar o exemplo, não só como elemento reivindicativo mas também como professor atuante. Isso inclusive na escola particular é muito cobrado. Você fica muito visado como líder sindical e se ao mesmo tempo não houver um bom respaldo junto aos alunos, junto aos pais, com o seu trabalho, isso enfraquece, porque é aquele negócio de dono de escola: "- Esse aí só pensa em fazer movimento mas na hora de cumprir os seus deveres..." Então eu acho que o líder sindical na área do magistério tem que ter muita atenção à isso, estar sempre sintonizado. Ele é líder reivindicativo mas é o primeiro a ter que cumprir os seus deveres, a fazer bem a sua tarefa, a estar atualizado, a ter um bom relacionamento com seus alunos, a ter um bom desempenho. Você pode, eventualmente, ter professores que sejam politizados, sejam inscritos em Partido político mas como professor não ter um bom desempenho, estar desinteressado da profissão, sem motivação naquele momento. Como você pode pegar um professor sem filiação partidária, ou sem uma definição ideológica mas na sua atividade de professor ele tem uma dedicação extrema, tem uma afeição pelos seus alunos, tem um amor muito grande pelo que ele está fazendo. E isso conta muito. Eu acho que principalmente no ensino secundário, forma e conteúdo estão muito assimilados. Não adianta você ter uma grande formação intelectual se você não está preocupado em adequá-la para aquele nível em que você trabalha. No terceiro grau é diferente porque a questão do conteúdo, da capacidade intelectual do professor tem peso maior até que a questão da forma, da transmissão. Se bem que os alunos do terceiro grau reclamam muito às vezes quanto a isso, que os professores não têm essa preocupação didática. Mas eu acho que isso é ainda mais pesado no secundário e no básico. Portanto, essa não é uma relação mecânica. Evidentemente, se a pessoa tem uma consciência política e ao mesmo tempo está ligada na sua profissão, está empenhada nela, pode fortalecer esse seu sentido de dever em relação ao seu trabalho, de defesa dos seus direitos. Acho que isso formaria um cidadão completo, cidadão professor, do que uma pessoa simplesmente dedicada especificamente àquela sua matéria, àquela sua atividade. Isso porque ele vai deixar na sua formação geral de ter elementos importantes para sua formação, para a sua compreensão do mundo mas também não é uma coisa imediata. Você pode encontrar pessoas politizadas e que, por várias razões, não estejam ali naquele momento empenhados naquele trabalho, inclusive na escola pública. Eventualmente, infelizmente, a gente encontra colegas que são politizados mas muitas vezes na escola pública não estão empenhados ou cumprem só o essencial. E muitas vezes é porque a vida dele está "pesada" e ali não tem muita cobrança, exigência. Então, ele pode diminuir um pouco o seu ritmo, porque está sendo muito cobrado nas escolas particulares onde trabalha, pegou três estabelecimentos de ensino para trabalhar, para sobreviver. Penso que existem esses

determinantes muito fortes sobre o professor. Nesse sentido eu acho que existe hoje uma descrença grande no magistério. Hoje existe, de uma forma disseminada, um sentimento de derrota diante das sucessões de problemas que enfrentam, uma certa desilusão em relação à própria profissão. Mas mesmo assim o SINPRO promoveu um seminário "A Escola tem saída?" e estava lotadíssimo. Então, eu acho que o interesse e a expectativa existem mas as condições estão ainda ruins para que se realize o desejo de atuar na profissão. Esse é um sentimento presente, não é o único, a gente não pode simplificar mas ele existe como existe o abandono, como existe a desilusão. Ao mesmo tempo há um potencial presente, um interesse: ao menor acenar de uma perspectiva as pessoas querem é pegar aquilo. Porque eu acho que o magistério é uma profissão forte, cria vínculos, cria relação humana com os alunos, é uma profissão motivadora. Mas eu continuo achando que as condições estão pesadas e isso gera "reclamação"; você entra na sala de professores é reclamação do princípio ao fim. O professor, em geral, está reclamando da vida e isso não pode ser um elemento positivo, isso é um elemento negativo para o desempenho da profissão. Acho que, apesar de todas as lutas desses dez anos, eu não ousaria dizer que hoje o professor em geral está melhor do que estava em 1979.

E- Na sua visão você diria que surgiu um "novo" sujeito social com o CEP/RJ? Quais os fatos, ou até mesmo sinais do ponto de vista de organização, de inserção no movimento mais amplo da sociedade - ou ainda se dá muito ao nível do corporativo? Houve uma evolução significativa nos últimos quinze anos?

R- O CEP/RJ liderou e iniciou a organização sindical dos professores da rede oficial de ensino do Estado do Rio de Janeiro. Canalizou a insatisfação do magistério com os baixos salários já que outras associações como a APEM ou UPPE, mais antigas, não atuaram para mobilizar, para fazer greve. Evidentemente é um movimento corporativo pois congrega uma corporação, a dos professores. Mas desde o início havia a preocupação de conseguir mobilizar a população para a situação do professorado, já que se considerava que a luta dos professores traria benefício para o ensino público. Acredito que a população suportava com simpatia os numerosos dias de greve pois, especialmente na comunidade pobre, o professor é muito valorizado, tem-se grande respeito e admiração pelo professor. Entretanto, o lema "melhor salário=melhor ensino" usado à exaustão no início da luta era, no mínimo, simplista. Na verdade, acredito que pouco fizemos pela melhoria do ensino público. Apesar dos inegáveis progressos ocorridos no campo organizativo - Núcleos Regionais, Zonais, grande aumento no número de filiados, Congressos - no fundamental o SEPE ainda é um movimento de vanguarda voltado para organizar a greve. E, sem dúvida, achávamos que a luta que liderávamos na parte da resistência

democrática, ou, como queiram outros, de luta pelas liberdades políticas.

E- Você acha que ao longo desse trajeto foi sendo construída uma "nova identidade", um outro sujeito social mais consciente e crítico? Quais as dificuldades, os grandes impasses nesse processo de constituição?

R- Baixos salários, desvalorização, crise do ensino, ainda são os problemas enfrentados pelo professorado que luta para poder existir como categoria profissional. A grande maioria gosta do seu trabalho, dos alunos, quer ser professor; existem também os maus profissionais. Outros, acabam abandonando a profissão. Não sei se o professorado busca uma "nova identidade" mas estou certo que luta para ser reconhecida a importância social do seu trabalho. Paralelo ao fator básico de mobilização, o salário, muitos interessam-se por cursos e procuram aperfeiçoar-se. Sem dúvida, com a luta sindical, as greves, ocorreu a politização num sentido crítico, anti-capitalista, de uma parcela do professorado dos mais atuantes, da qual o PT foi o grande beneficiário. Mas acredito que no conjunto, especialmente em segmentos como o ensino primário, ainda é baixo o nível de consciência política. Certamente aí, a esquerda não tem muita penetração.

E- A sua inserção no plano político-sindical mais crítico - especialmente sua inserção político-partidária e ideológica - que novas dimensões trouxe para a sua análise do processo educativo e do movimento dos professores?

R- A minha preocupação pessoal com o processo educativo sempre foi pequena, em relação aos aspectos pedagógicos. A História me fascinava, a Pedagogia não. A militância sindical era a coerência com a visão política que pregava a mudança, a revolução. Nesse sentido, procurava-se sempre analisar a luta sindical no contexto de conjuntura nacional. Diga-se que, com a ditadura, a luta sindical ganhava uma imediata dimensão política de contestação ao regime.

Anexo 2

Entrevista com o Professor Godofredo Pinto

E- Qual é a sua formação profissional ?

G- Eu sou professor de Matemática, sou campista, estudei em Campos. Lá fiz o 1o. e 2o. graus e a Faculdade. Sou formado pela Faculdade de Filosofia de Campos. Já formado, lecionei nesta mesma Faculdade, na Escola Técnica Federal e no Liceu de Campos, onde também estudei. Nessa ocasião fui convidado para fazer o Mestrado de Matemática, na Universidade Federal Fluminense - UFF. Durante um certo tempo trabalhei em Campos, fiz curso de pós-graduação na UFF, indo e vindo de Campos. Como essa situação ficou insustentável - trabalhar numa cidade e estudar em outra a 300 quilômetros de distância - eu acabei me transferindo para Niterói. Ao fazer o curso de Mestrado, fui convidado para dar aulas na Universidade. Transferi minha matrícula do Estado, do Liceu de Campos, para o Instituto de Educação de Niterói. Em 1974, fiz concurso para o Município do Rio de Janeiro, na época ainda era o antigo Estado da Guanabara. Isto foi mais ou menos na época da fusão, foi quando fizeram o primeiro concurso no Município e passei a trabalhar no Município. Para não acumular ilegalmente eu me afastei do Estado e fiquei com uma matrícula no Município do Rio de Janeiro trabalhando de 5a. a 8a. série na Escola Celestino da Silva. E continuei sendo professor da Universidade depois de concluído o Mestrado.

E- Como se deu o seu processo de formação política ? Você poderia identificar o que mais contribuiu nessa trajetória enquanto professor ?

G- A minha formação política começa na verdade em Campos, quando adolescente. Eu diria que o que mais contribuiu para o meu interesse pela política foi a vida familiar. Eu sou de uma família tradicional em Campos, família outrora de origens nobres (sou descendente do Barão de São Fidelis) e que veio empobrecendo ao longo do tempo ficando como aquilo que chamamos de aristocracia decadente. Ela é uma família que tinha um renome, do ponto de vista intelectual. Os Silva Pinto em Campos eram tidos como família de pessoas inteligentes. Então, a minha casa, a minha família, era um local de muitos debates, muitos livros, uma biblioteca enorme. Deste modo, desde garoto, eu tinha livros à minha disposição. Eu tinha uma leitura muito desorganizada de História, de Filosofia, de Psicologia. Isso me custou alguns preços pessoais. Eu li Freud com 13 anos. Imagine um garoto com 13 anos começar a ler Freud! Nessa idade é um negócio maluco! Então, é a nossa cabeça que paga o preço. Minha casa era local de muitos debates. Meu pai tinha interesse pela

política. E eu comecei, muito novo, a ler. Ainda adolescente eu já lia Marx. E eu carreguei muito de teoria na cabeça mas não tinha prática. Em Campos, ainda mais naquele período de ditadura, e mesmo antes, nos anos 50, quando eu comecei a me interessar pela política e no início dos anos 60, numa cidade do interior, não havia vida política maior pela esquerda, era sempre aquela política tradicional do caciquismo. Fiquei, então muito na leitura. Numa cidade cujo movimento estudantil era muito incipiente, cheguei até a me interessar em participar de eleição da LAECE mas foi uma coisa mais teórica. Fui um dos fundadores do Clube de História do Liceu, quando estudante, mas o principal era a discussão política. No cotidiano mesmo, eu não tinha prática de ativismo político. Quando eu vim fazer o Mestrado de Matemática, já havia lido todos os clássicos - Lenin, Trotski, Rosa de Luxemburgo, Althusser, Sartre (eu lia de tudo, era um leitor assíduo). Chego na Universidade e vou dar aula no curso de Matemática, passo a ter por alunos o pessoal da Engenharia, os estudantes de engenharia. Foi aí a grande virada. O Diretório Acadêmico de Engenharia da UFF era o que tinha de mais combativo e mais atuante lá na Universidade e seus militantes eram meus alunos, muitos deles até vinculados à Convergência Socialista. O contato com esses alunos foi fundamental. Havia alguns de família campista, aquele negócio de família do interior pesou muito: entre os meus alunos havia um da família Creton, também muito conhecida em Campos, os pais dele eram amigos dos meus pais e de meus tios. Meu avô tinha sido um advogado de renome, meu tio também, irmão do meu pai, que hoje é desembargador, do mesmo modo que o pai deste meu aluno. Esse negócio de família tradicional - e as duas eram tradicionais - colaborou na nossa aproximação. Passamos a ter relação fora da sala de aula. Começamos a nos reunir na minha casa, isso já no início dos anos 70 (quando eu vim para cá era início dos anos 70). E nesse contato com os estudantes eu deitava a falação teórica para eles e eles passaram a me cobrar prática, com toda razão. Estes alunos tiveram uma influência muito importante na minha vida. Havia aquela coisa: "- Tudo bem, você fala muito, conhece muita leitura mas o que que você está fazendo além de ler?" E essa instigação por parte dos estudantes me levou a procurar formas, se bem que eu sabia, que mesmo aqui, ainda em plena ditadura, a coisa era muito limitada mas de qualquer modo havia espaços de participação que eu não tinha em Campos. E daí, eu passei a procurar o meu próprio espaço de participação política. Participei do Movimento pela Anistia, daquelas reuniões na PUC, quando os estudantes que eram reprimidos, ali eu já ensaiava meus primeiros passos na política. Quer dizer, eu já vinha com uma formação de esquerda e comecei a ter um prática a partir daí. O fato de ser professor teve uma grande influência porque me colocou em contato com alunos. A prática profissional enquanto professor universitário da UFF acabou me conduzindo a ter uma vida política. E o exercício do magistério, mesmo no 1o. e no 2o.

graus ainda em Campos, mesmo lá eu sempre procurava com os alunos, mesmo numa disciplina árida como a Matemática, inventar meios e modos de tentar politizar a sala de aula. Estou convencido de que a profissão de professor influenciou sim, porque eu me lembro que um dos embates que eu tive com meus pais, foi porque eu fiz vestibular para Química, para Física e Magistério e o pessoal não queria que eu fosse professor, porque ganhava pouco. Eu insisti e esta foi a única vez que eu tive um atrito mais explícito com a família. Sai de casa sempre pensando: eu vou peitar e vou ser professor, porque esta é uma profissão em que você tem sempre renovado um tipo de contato muito variado e rico, as turmas mudam, você não fica só com o mesmo grupo de pessoas trabalhando. Então, eu fico pensando que a profissão que eu escolhi, que é mais socializada nesse sentido de mudança, é menos rotineira, você acaba fazendo uma parte do programa diferenciado, com uma clientela diferenciada; é mais diversificado do que trabalhar - e isso eu falava para o meu pai - num laboratório de Química a vida inteira, com as mesmas pessoas, seria uma coisa muito mais limitada e menos rica do ponto de vista da socialização pessoal e política. Relembrando esse percurso eu avalio que particularmente na UFF, os estudantes tiveram uma influência marcante na minha inserção na prática política.

E- Como um dos fundadores da SEP/RJ você poderia analisar o quadro conjuntural e estrutural brasileiro no final da década de 70, especialmente do Rio de Janeiro, assinalando o que mais contribuiu para a criação desta entidade ?

G- O quadro político da época combinava uma forma política autoritária da ditadura militar com um processo de degradação da escola pública, da educação em geral. Havia dois vetores aí que se combinaram na gestação de um grupo de pessoas que vieram a criar a entidade. A degradação da educação - e como consequência disso, também a degradação dos salários, a situação profissional da perda do status, que o professor nos anos 50 tinha, quando a profissão era uma coisa mais de classe média, numa época em que a escola era menos massificada e que a profissão tinha um caráter de sacerdócio, de doação - combinando tudo isso com a degradação da escola pública, o sistema autoritário levou pessoas como eu e imagino que os outros que se mobilizaram para criar a entidade, tivessem condições de deslanchar um processo de criação da mesma. Basicamente, de uma certa forma, todas as pessoas que estavam ali eram pessoas politizadas, de esquerda, uns com prática já anterior de militância em organizações e movimentos, outros como eu, que não tinham essa prática mas tinham claramente a questão ideológica de esquerda, posta. O movimento sindical era uma forma possível de expressão dessa vontade política, de fazer política de esquerda aqui. Tanto é que a gente participou do Movimento da Anistia mas este era um movimento mais geral. Era preciso uma coisa mais permanente, uma atividade política com maior

continuidade. Foi através do movimento sindical que esta opção política encontrou esse espaço. Isto numa conjuntura onde já começavam a acontecer fatos que sinalizavam uma maior abertura. Não foi à toa que esse movimento se deu dentro do ressurgimento do movimento sindical de forma mais geral. No final dos anos 70 o movimento começou a ter as primeiras brechas para atuar. E era época do governo Geisel, da distensão lenta, gradual e segura, com idas e vindas mas o movimento social já começava a despontar aqui e ali. E na área da educação, nesse final dos anos 70 não foi só no Rio de Janeiro (até que o Estado do Rio de Janeiro foi o primeiro a ter um movimento de repercussão maior, nacional, a greve de 1979) mas ocorreram em outros Estados movimentos de greve. Foi o caso de São Paulo, Bahia, Rio Grande do Sul. Mais ou menos na mesma época e junto com o movimento do ABC. Quando a greve pipocou, na verdade já havíamos construído a entidade dois anos antes: formalmente ela foi fundada em 1977 mas nós nos reuníamos desde o final de 1976. Havia, portanto, um clima combativo. Até porque esta foi uma discussão que aconteceu no final do ano de 1976, se a gente iria atuar numa entidade pelega para tentar conquistá-la - que foi o tipo de movimento feito pelos colegas em São Paulo - ou se se criaria uma entidade nova, à parte, já nascendo combativa, que foi a opção que a gente fez. Mas, essa consciência dos professores enquanto trabalhadores, ela foi, no meu entender, uma consequência da greve. Nós, quando partimos para fundar a entidade, como éramos de esquerda, já tínhamos essa consciência política, de lutar por uma nova sociedade; já tínhamos a perspectiva de lutar pelos trabalhadores em geral, como sujeitos históricos que deveriam ser hegemônicos e dominantes na sociedade. Mas esta não era a perspectiva da classe. Nesse sentido, em 1976, 1977 aquelas quinze, vinte pessoas que se reuniram inicialmente para fundar a SEP/RJ tinham um nível de consciência que não era uma expressão da categoria. A categoria estava a quilômetros de distância. Com a greve de 79, ali se mostrou que houve uma expressão concreta onde os professores, ao entrar em greve, se assumiram enquanto trabalhadores, enquanto assalariados. Eu acho que de 1977 a 1979 houve um processo crescente de mobilização onde essa consciência, que era de quinze a vinte pessoas no início, foi se espraiando. Depois, houve uma vanguarda, eu diria que quando a greve eclodiu já havia se ampliado para umas 300 a 400 pessoas. Havia núcleos organizados em Niterói e Campos; Friburgo, eu tenho a impressão que se organizou na greve mesmo de 1979, que eu me lembro foi no ano da greve que ele se organizou. Mas em Campos e Niterói já havia antes, por causa dos contatos que a gente tinha, eu particularmente tinha em Campos, mesmo já morando em Niterói. Que eu me lembro, antes da greve eclodir, núcleos havia só esses dois e Friburgo que também foi um dos mais atuantes e combativos, assim que a greve começou. Com a greve, aí sim, eu acho que houve um salto de qualidade nesse entendimento da classe, enquanto trabalhadora e assalariada.

E isso era consequência, exatamente, da proletarização da categoria, dentro de um processo geral da proletarização da classe média, que o sistema econômico da ditadura militar tinha imposto à sociedade.

E- Pela sua longa trajetória na direção da entidade de classe dos professores, qual a sua avaliação quanto aos rumos que tomou o movimento dos professores, desde a sua criação ?

G- Havia de início uma diretoria provisória cujo Presidente formal era o Ricardo. Eu era o Diretor de Assuntos Culturais. Mas no processo, durante a greve, ainda que formalmente o Presidente fosse o Ricardo, no processo eu tive um destaque. As pessoas e até a imprensa me chamavam de Presidente e isso foi assumido assim. Eu não era formalmente Presidente mas na primeira eleição que houve em novembro de 1979, depois das greves, aí eu deixei de ser Presidente de fato para ser Presidente de direito. O movimento nasceu muito politizado, porque foi um movimento corporativo, em busca de salário. A categoria, no entanto, em sua maioria, não era politizada (não sei nem se a maioria, falando hoje, não sei se é, tenho minhas dúvidas). Eu acho que ela cresceu em politização mas seria talvez otimismo dizer que a maioria dos professores é politizada, tem consciência política e coisa e tal. No meu entender não chegamos nesse estágio ainda e, portanto, muito menos naquela época. Mas, se não tinha consciência o fato é que empreendeu uma ação política. E nós, da direção na época, politizamos muito o movimento em várias situações. Um exemplo é que abria-se espaço nas assembléias, naquela época da ditadura, ao Comitê Brasileiro pela Anistia - CBA. Havia muitos colegas que diziam: "- Que negócio de Anistia é esse ? Não vamos misturar política com o nosso movimento.". A direção, no entanto, forçava a intervenção do representante do CBA. O companheiro Cunha várias vezes foi à assembléia dar informes do CBA. Outro fato foi o de trazer o Lula para uma assembléia nossa, aproveitar o Lula (porque nós tínhamos um encontro de sindicalistas em Gragoatã, o Primeiro Encontro Intersindical Nacional que houve e que foi o embrião da CONCLAT, que estava se realizando aqui em agosto e eu tinha já estado com Lula, Olívio Dutra e Jacó Bittar em abril de 1979). Durante a greve de agosto, fui ao Encontro de Gragoatã e convidei Lula para uma assembléia. Aquilo foi uma coisa de muito significado político. Quer dizer, a direção tentava politizar. E a categoria, por sua vez, na medida em que reconhecia a direção podia ter alguma resistência mas ia assimilando. Com a prática, ia incorporando essas questões. Isso guardava um significado político tão grande que quando eu fui preso em 1979, na greve, o meu depoimento lá no DOPS, basicamente foi para explicar o porquê de Lula na assembléia. O que a repressão queria saber era que história era essa de ter um metalúrgico conosco; era esse, então, um movimento político ? E era mesmo uma iniciativa política. Eu penso que ao longo desses anos, e particularmente agora, eu sinto que

iniciativas políticas, mesmo de forma mais ampla, ainda continuam existindo. Agora mesmo as pessoas vão participar de uma greve geral, se inserindo na luta dos trabalhadores; há sempre uma referência à questão do combate à política dominante. Mas eu sinto que hoje, para politizar mais a categoria, até porque eu estou achando que nós estamos vivendo um momento de crise no SEPE (não sei se é o caso de entrar nessa análise) mas há um certo distanciamento da categoria em relação a entidade pelo desgaste dos últimos movimentos que não foram tão exitosos. Enfim, eu acho que a questão da política hoje, politizar hoje seria nós discutirmos a entidade, discutir um projeto de educação, ter uma proposta educacional, de política educacional. Porque, na época da ditadura politizar era anistia, era trazer símbolos, e era, como a gente depois discutiu, a questão da organização sindical nacional. Durante o início dos anos 80 aconteceu um longo debate sobre a UNATE, sobre a criação da UNATE (havia a CPB) como forma de organizar o magistério. Essa questão organizativa está resolvida hoje a nível nacional. Agora, a partir dessa organização, o que fazer? Eu penso que, para além da defesa genérica da escola pública e gratuita, de qualidade, tem que se dizer como fazer isso. Então, é preciso um projeto global, sistêmico, articulado, que possa ter uma postura afirmativa por parte da classe e não ficar apenas na postura de criticar as políticas do governo. Precisamos sair apenas do NAO - NAO à política do CIEP do Brizola ou NAO à política de municipalização do Moreira, porque cada governo vem com uma política milagrosa para educação. Então, dizermos qual é a nossa política para todo e qualquer governo que vier, nós termos a nossa proposta dos educadores é fundamental. E mais: é preciso ganhar a sociedade para essa proposta. Isso é que é politizar, portanto, hoje. E é politizar o professor que não está ainda politizado. Porque eu acho que existe uma grande parcela que está longe de dar o salto do corporativo para o político, que é um salto complexo. Eu mesmo cultivei ilusões. Com a greve de 1979, as duas greves, movimento pujante, eu pensei: bom, se há esse engajamento no movimento sindical então o nível de politização vai dar um salto. Não é tão simples assim. As mesmas pessoas que fizeram greve, que foram combativas, acabaram votando na direita (o voto é um sinal de consciência política) ou desenvolvendo práticas, mesmo na escola, ainda continuando a ser autoritárias através de suas práticas conservadoras. No corporativo, às vezes, se encontram militantes, ativistas do movimento corporativo, sindical, na defesa de seu salário e que, você vai ver depois, na prática pedagógica, e mesmo na prática política geral, na hora de escolher os seus representantes, estão muito defasados; há uma defasagem, uma distância muito grande. Nesse processo de luta corporativa, você ganha muitos quadros, ganha muitas pessoas que adquirem essa consciência. Mas eu não diria que isso é majoritário. Agora, sem dúvida, eu penso que há um crescimento político decorrente dessa luta sindical. Mas não

é tão automático, não é tão imediato, quanto nós, inclusive eu mesmo, imaginávamos anteriormente.

E - Como é que você vê, ao longo desse movimento, a formação da consciência do professor que está na escola pública do Rio de Janeiro ? De que "conformismos" ele é conformista ?

G - A classe tem níveis bastante diferenciados em relação a isso. Eu diria que hoje há uma parcela significativa que tem essa consciência mais abrangente da política, da necessidade de mudar a sociedade; muitos possuem visões de esquerda, são progressistas. Mas existe uma grande maioria que ainda não, e que têm uma visão excessivamente corporativa. O consenso, quanto à necessidade de lutar por salários é muito maior que o consenso político, se é que a gente poderia falar assim, no sentido de mudar a sociedade e de mudar a política. E é muito heterogêneo isso. Eu acho que é um esforço que deve ser feito pelas direções da entidade sindical, saírem da questão corporativa e sempre enfatizarem, darem esse salto para a política, sem partidizar o movimento, sem partidizar a entidade mas politizando mesmo.

E - Na sua visão você diria que surgiu um "novo" sujeito social com o CEP/RJ ? Quais os fatos, ou até mesmo sinais do ponto de vista de organização, de inserção no movimento mais amplo da sociedade - ou ainda se dá muito ao nível do corporativo ? Houve uma evolução significativa nos últimos quinze anos ?

G - Eu acho que houve. O sujeito social, junto com o CEP/RJ, eu acho que é inequívoco que há. Por que ? Que sinais eu tenho para fazer essa afirmação ? A entidade até hoje, mesmo com algum grau de debilidade, é uma referência. Os professores que não tinham nenhuma referência organizativa antes (ninguém falava pela entidade, a questão da representação, enquanto classe, não havia). Mesmo caracterizando a crise do SEPE ele ainda é uma referência. Tanto é que quando há uma assembléia, pode não ser tão expressiva assim mas quando decreta uma paralisação, o conjunto da classe acata. Quer dizer, mesmo distanciado, mesmo sem que as pessoas tenham aquele nível de participação mas a referência simbólica existe. O SEPE é uma referência. Agora, é uma referência com traços corporativos. Quando você pergunta o salto do corporativo que eu já comentei, há uma parcela que já deu esse salto para o político, outra que não. Então, é um sujeito social claramente do ponto de vista de classe, do ponto de vista corporativo, isso é inequívoco; esses quinze anos afirmaram o SEPE. Agora, do ponto de vista político, enquanto classe trabalhadora, com interesses comuns com outros setores da sociedade, nesse nível mais político eu diria que há uma referência menor; existe menos essa consciência de classe. Mas penso que, ainda assim, avançou. Não só pela própria luta do CEP/RJ, com pelo processo de

política geral da sociedade, onde a consciência política vem se construindo (as últimas eleições do Lula são uma prova disso, nós não ganhamos mas é evidente que o nível de política da sociedade cresceu muito). E os professores estão dentro dessa sociedade. Esse movimento combinado, da luta sindical e da referência corporativa da entidade com essas iniciativas de política da mesma, combinados com o processo geral da sociedade, com a política geral, me fazem crer, que o professor hoje é um sujeito social sem dúvida mais marcante, do que nos anos 60, 70.

E - Você acha que ao longo desse trajeto foi sendo construída uma "nova" identidade, um outro sujeito social mais consciente e crítico? Quais as dificuldades, os grandes impasses nesse processo para dar esse salto?

G - Eu acho que hoje o grande gargalo é a questão do projeto educacional. Porque é claro que se tem que continuar a luta por salários, não há como pensar educação decente, com os professores ganhando salários indecentes. Mas, a questão não se resume a isso; isso é uma condição necessária mas não é suficiente para superar esse gargalo. Você só supera a contradição do corporativo vinculando-se aos interesses gerais da sociedade. Os últimos movimentos, inclusive, têm mostrado isso. O movimento de 79 teve uma adesão da comunidade, foi uma greve com uma adesão popular muito grande. Os últimos movimentos já não têm essa adesão; no máximo os pais são indiferentes. Há aí toda uma discussão sobre a escola, sobre como é que o pai vê a escola, como uma coisa útil, de fato necessária e fundamental, ou não. E é preciso que se discuta o papel da escola, o que é a escola e o professor nela. Eu acho que isso só é superado se o magistério mostrar para a sociedade, para os pais, que não quer apoio só na hora da luta salarial, que eles têm uma proposta para a educação de seus filhos, melhor que a do governo que está aí. Eu sempre digo que hoje a tarefa número um, em nível de tarefa política de entidade, é a elaboração de um projeto educacional, de uma política educacional, nos seus diferentes aspectos, no aspecto da formação de professores, na questão da alfabetização; uma política de financiamento da educação. Então, é preciso que se tenha uma proposta para apresentar à sociedade. Nós estamos brigando, querendo ser valorizados mas não é só. Se brigamos é porque queremos também uma determinada Política Educacional, diferente da que o governo tem aí. Esse gargalo número um é a forma de dar esse salto do corporativo para o político maior. Sair da questão só de interesse da classe para uma questão mais geral.

E - Qual a relevância da política mais ampla do professor enquanto cidadão e no exercício do magistério? Você considera importante que ele tenha uma visão crítica?

G - Eu entendo que o professor terá tanto mais condições de formar cidadãos críticos e atuantes quanto mais ele próprio seja um cidadão. Eu acho que a sociedade brasileira tem um baixo grau de consciência de cidadania. Os brasileiros são muito pouco cidadãos. Isso, de forma geral. E, neste contexto, existe muito professor que não tem a dimensão da cidadania como uma questão vital, como perspectiva de vida. Então, o trabalho nessa direção é fundamental em nível do magistério porque é a forma do professor, no exercício de sua profissão, transmitir isso também, exercitar isso com seus alunos. Acho fundamental esta questão porque para mim a escola é, sobretudo (existem outros aspectos), um espaço para a formação da cidadania. Existem questões técnicas específicas das disciplinas mas o objetivo geral da escola é a formação da cidadania que não se daria nem tanto pelo proselitismo político. Não acho que o professor tivesse que usar a cátedra para fazer proselitismo político ou partidário. Não. Mas é ele, em tendo uma consciência política de cidadão que vai criar iniciativas não partidárias mas formas de procedimentos que estimulem exatamente, o despertar da cidadania em cada educando. Eu acho que a categoria cresceu, como eu disse, dentro dessa politização geral da sociedade. Isso é importante porque quanto mais politizado for o professor mais condições de liderança e um maior comprometimento com a luta da própria categoria se dará. O que se vê, em grande medida, são os professores participarem mais como assistentes: "- Vou porque me é conveniente", "Vou para a praia", "Vou tomar um chopinho", e tal. Mais por uma adesão não comprometida seriamente. Portanto, é importante também para a categoria que esse nível de consciência crítica, política se aprofunde.

E - Godofredo, gostaria que você falasse um pouco sobre o seu trabalho parlamentar. Das suas atividades parece ser a mais emocionante. Você até vai disputar outro mandato nas próximas eleições. A sua inserção no plano político sindical mais crítico - especialmente sua inserção político-partidária e ideológica - que novas dimensões trouxe para a sua análise do processo educativo e do movimento dos professores ?

G - Você começou dizendo que isso é o que mais me emociona. Sobre isso eu tenho dúvidas. Talvez o período que tenha mais me emocionado pessoalmente tenha sido o momento de criação do CEP/RJ, aqueles anos em que estive na liderança do movimento sindical do magistério. Em termos de emoção maior, ali foi mais significativo do que essa vida parlamentar que tem um aspecto muito desgastante. Um aspecto meio que limitado, sob alguma forma. O esforço que a gente faz é enorme, a gente trabalha como cão e, sob algum aspecto, vê menos resultados do que quando você encaminha uma luta sindical. Mas eu acho fundamental o aspecto da luta parlamentar e é por isso que eu estou nela, senão, não estaria. Eu falo isso porque, aqui mesmo, em nível de assessoria é comum o pessoal dizer que eu

nunca me desligo completamente do movimento sindical. Eu sempre acompanho, estou acompanhando porque é uma coisa que realmente me diz muito respeito. Mas a luta parlamentar me fez ensinar, com todas as suas limitações, a sua tramitação e o seu relativo emperramento, que é um espaço que precisa ser valorizado e ocupado pelos movimentos sociais. Ocupado pelos movimentos sociais, quer dizer, através de pessoas que façam esse meio de campo, esse elo entre movimento social e a instituição Parlamento. Essa é uma forma de exercício do meu mandato que eu procuro sempre cultivar. Na época em que eu era direção do CEP/RJ, esse espaço era absolutamente fechado. Era época da ditadura, era um Parlamento castrado, que não tinha nenhuma autonomia. Hoje ela é pouca mas na época não havia nenhuma. Isso levava a se ter até uma visão um pouco anti-parlamentar. Eu me lembro, nas greves - e era uma coisa bastante eventual um Deputado ir até as nossas assembleias - isso era mal visto, um negócio de Deputado, distante de nós. Na época eu mesmo nunca tive uma visão anti-parlamentar mas não valorizava muito este tipo de atuação política. Foi no mesmo processo do avanço democrático que nos fez entender melhor essa questão. Eu vim a ser candidato por causa da pressão mesmo, de vários colegas que diziam que nós precisávamos ocupar esse espaço. E essa dimensão eu passei a ter, a da importância do Parlamento. E eu acredito que, com o avanço e aprofundamento democrático, a instituição Parlamento tende a cada vez mais ter um peso maior, até porque nele os setores progressistas têm avançado. Eu participei de duas legislaturas. Na legislatura anterior éramos aqui 10%, digamos assim, de parlamentares sérios e comprometidos; hoje somos 20%. Ainda somos minoria mas isso sinaliza a possibilidade do Parlamento ir evoluindo, elevando seu nível de qualidade. A minha prática parlamentar me deu também uma visão da necessidade de fazer alianças e do magistério se integrar cada vez mais em discussões do interesse geral da sociedade. O que eu quero dizer é que o magistério, enquanto classe, do ponto de vista sindical, tem que estar se articulando com os funcionários, pelo menos num primeiro momento. Aqui no Parlamento, nós já estamos vendo que o Poder Executivo tende a jogar na divisão, tende a fracionar os servidores. Então, essa discussão sobre a unidade ou não com outros setores do funcionalismo, é alguma coisa que a minha experiência parlamentar me deu, e que, muito provavelmente, a nível do movimento sindical apenas, eu só pudesse chegar a conclusões sobre isso, com algum tempo a mais. Chegam aqui mensagens em cima de mensagens sobre as diversas categorias e isto permite que se tenha visão mais ampla dos encaminhamentos políticos do poder. Daqui nós podemos ver o outro lado. A prática parlamentar mostra muito bem, por exemplo, a necessidade e a força do movimento social organizado, não só do magistério. Uma outra questão que aqui se comprova é o erro político de se eleger uma pessoa apenas porque é de uma determinada categoria. Professor, por exemplo, temos de todas as colorações políticas. Temos aqui,

aliás, vários Deputados que são professores e que são de direita, do PFL, dentre outros. Então, não é essa visão corporativa que deve nos orientar na hora do voto. O importante é que se possa ter expressões do movimento social organizado no Parlamento. A forma que se tem de aproximar o Parlamento da sociedade organizada é através de mandatos que façam essa aproximação, essa veiculação. Por tudo isto eu penso que contribuiu muito na minha formação política geral, essa experiência parlamentar que venho tendo. Eu continuo achando, no entanto, que da minha experiência política para além daquele período que era só de leitura, quando eu ainda vivia em campo, falando da minha prática, eu diria que eu aprendi ainda mais no movimento sindical, no meu tempo de CEP/RJ. Também é preciso considerar que aquele foi um tempo maior do que o que eu tenho de vida parlamentar. A minha atividade parlamentar me deu uma complementação, que muitos colegas do movimento não tiveram (acho que parlamentar sou apenas eu), uma complementação ao básico, que foi a experiência política oriunda da minha prática sindical. Uma complementação importante, sem dúvida, pois que me dá uma dimensão mais ampla do processo político em geral. E mesmo dos encaminhamentos mais adequados para a luta sindical, pois que me abriu perspectivas novas que eu não tinha na época em que estive no CEP/RJ.

E - Você foi uma liderança dos professores que não tinha ligação com os movimentos políticos da época. Mas, depois você se partidariou. Por que você procurou um Partido político? Que papel o Partido político representou na sua formação política?

G - Eu diria o seguinte: minha visão sobre o Partido político é uma visão baseada numa matriz ideológica, que é a do marxismo; desde jovem, garoto, desde que alguma coisa na vida eu entendo, eu entendo o marxismo. O Partido político para mim é um instrumento, não é um fim em si mesmo; é um instrumento de ação para se chegar a um objetivo, que para mim é o socialismo, o comunismo. Então, dentro dessa visão, eu sempre entendi o Partido como instrumento e não como Igreja ou uma coisa assim. Nos anos 70, quando eu iniciei minha prática política, havia dois Partidos: O MDB e a ARENA. Eu era eleitor do MDB mas nunca me senti atraído para ser um militante partidário. Como, aliás, grande parcela da esquerda. Não era o MDB um espaço. No final de 78, início de 79, eu comecei a ter uma discussão, até com companheiros da Convergência Socialista, desse DA lá da Engenharia de que já falei e com quem eu continuei a ter relações, sobre a questão da necessidade de os trabalhadores terem um Partido que não fosse o MDB e a ARENA. Isso, já naquela conjuntura de distensão lenta, gradual e segura que vivíamos então. E me engajei na construção do PT, Partido do qual sou fundador. A coisa foi mais ou menos assim: quando a gente fez a greve, em março de 79, eu me tornei uma figura pública. E isso já em

abril, antes da greve de maio do ABC. Tinha havido uma greve em 78, do ABC, onde o Lula começou a se projetar, não tanto quanto em 79 porque foi uma greve de braços cruzados: os operários entravam, batiam o ponto e cruzavam os braços, não foi uma greve de confronto, foi uma greve passiva. A grande greve, que deu repressão e na qual o Lula se projetou nacionalmente, foi a de 79 e de 80. Mas a de 79 foi em maio, então em abril já estava em São Paulo, numa reunião, eu me lembro disso, estavam seis pessoas: éramos eu, o Lula, Jacó Bittar, Olívio Dutra, Paulo (que era Presidente do Sindicato dos Coureiros) e o Benevides (que era um metalúrgico de Minas Gerais). Uma reunião onde se começou a discutir a questão de um Partido dos Trabalhadores e onde foi tirado o Encontro de Gragoatã. Eu entrei numa perspectiva de construção do Partido e fui fundar o PT, tendo sido um dos seus criadores aqui no Rio de Janeiro. Essa é uma história muito complexa mas só para te situar: na fase inicial do CEP/RJ eu era um independente. No CEP/RJ havia pessoas ligadas a organizações, a maioria delas com origem e trabalhando em escola privada. Eu, no entanto, era um independente, era o cara que tinha uma longa história de atuação na escola pública muito maior que a dos demais e isso, eu acho, explica muito porque me tornei uma liderança dentro do movimento. Eu tinha um conhecimento da realidade da escola pública que muitos outros não tinham: o Ricardo, o Cunha, o Raul Milliet... Hildêzia era de escola pública também mas acho que trabalhava num órgão de Secretaria, não me lembro bem. Eu era mais o professor mesmo típico, só que politizado, de esquerda, da escola pública. Então, o que que aconteceu? As minhas alianças no movimento sindical eram com setores que vieram depois a formar o PT. Havia dois grandes grupos atuando no movimento: um, chamado "Bloco", que era formado por professores ligados ao MR-8, ao PC, à AP; e tinha o pessoal do MOAP que era composto por pessoas do MEP, da Convergência. Eu era o cara que puxava o movimento, jogava para frente; o pessoal do "Bloco", do PC, segurava mais, por conta de uma análise de conjuntura, eles seguravam mais. E eu, jogando mais, era até tido meio como anarquista. Não tendo muita experiência, aquela coisa de organização, então era uma coisa meio anárquica, jogava para mobilização. E esses setores, que depois fundaram o PT, me davam sustentação. Com a greve, e depois da greve, eu comecei a ter discordâncias com os setores petistas por conta do encaminhamento do movimento sindical. E comecei a ter apoios dos meus antigos adversários, o pessoal do PC, do MR-8 e tal. Então, eu que antes tinha ao meu redor as pessoas do PT, passei a ter no movimento sindical, pessoas ligadas ao PC, ao MR-8 e outras coisas. Isso me levou a ter uma discussão política com estes setores, que começaram a questionar a iniciativa de criar um Partido dos Trabalhadores enquanto a ditadura militar ainda existia. Os comunistas diziam o seguinte: se o Partido político é o instrumento para construir o socialismo, o caminho para o socialismo passa, primeiro, por derrotar a ditadura. E, para derrotar a

ditadura seria preciso fazer uma ampla frente democrática que incluísse os liberais, etc. E qualquer iniciativa de criar um Partido só dos trabalhadores seria dividir a ampla frente democrática. Eu fui politicamente ganho para esta perspectiva. Sem dúvida, isto foi facilitado pela crescente aproximação que eu tinha com eles no movimento sindical. Na discussão sobre a CPB, por exemplo, a posição dos petistas foi a de se criar a UNATE. Eu, por minha vez, achava que tínhamos que ocupar e transformar a CPB. Como, aliás, a história mostrou que era o correto. E quem mais jogou nesse caminho junto comigo, foram os comunistas. E o que importante de se ver é que essa lógica sindical dos comunistas estava associada a uma lógica política: a de se fazer uma ampla frente. O mesmo se deu com relação à CONCLAT, que implode e surge a CUT, enquanto eu pensava que se deveria tentar continuar convivendo, os combativos com os sindicatos atrasados, todos juntos numa mesma entidade. A minha saída do PT, e consequente ida para o PMDB, foi consequência de uma visão de que para o socialismo, que era o objetivo estratégico, o instrumento partidário dos trabalhadores deveria ser colocado após a instauração da plena democracia, do Estado de Direito. Quando eu fui para o PMDB não era com o Chagas, era com Saturnino Braga porque o Chagas estava no PP, no Partido Popular. Quando eu entrei no PMDB, esta era a questão: era Saturnino Braga, era a esquerda do PMDB, o PMDB autêntico. Miro era PP, Chagas era PP. Tinha o Partido Popular, que era o Partido do Tancredo, isso em 81. O que aconteceu é que logo depois, em 81, houve uma reformulação partidária entre aspas, que foi quando surgiu o PDT, o PTB, e quando o Tancredo formou um Partido, tirado do PMDB, onde estava o Miro, o Chagas, todos eles lá no PP. O PMDB ficou, aqui no Estado do Rio de Janeiro, com Saturnino Braga que era o candidato ao governo. Então, nós começamos a fazer o programa de governo para o Saturnino, junto com Raimundo Oliveira, com a Heloneida Studart... Ai, o que acontece? Quando vem aquela legislação partidária desvinculando o voto, o PP resolve se dissolver e voltar ao PMDB. Foi quando Tancredo saiu do PP e voltou para o PMDB e, com isto, vem Chagas para o PMDB, onde eu já estava. Este foi um momento muito traumático para o magistério: "fica ou sai, já que Chagas te prendeu, você foi preso... Como é que fica isso? E sai ou não sai candidato pelo PMDB?" Foram semanas de discussão, de trauma. Os comunistas, com quem eu tinha muita relação disseram: "Está certo, Chagas é um problema mas se você não sai candidato, ou sai do PMDB por isto, você está sendo oportunista. Por que? Se você está convencido de que nacionalmente o caminho para derrotar a ditadura, o veículo prioritário é o PMDB, você, por causa de um problema regional, um problema local, vai abrir mão de contribuir, inclusive com um mandato aqui para fazer com que o PMDB avance no sentido da democracia? Você está pensando mais é na sua imagem porque as pessoas não vão entender a dimensão nacional da discussão, porque vão se prender à questão

local." Mesmo consciente do desgaste político e da incompreensão que era natural, fiz a minha opção: não, vou peitar, vou me queimar mas vou em frente. Eu fui mais pelo ideológico da questão nacional, da luta contra a ditadura do que mesmo por minha conveniência. Eu sabia que, se saísse candidato por qualquer outro Partido, teria muito mais votos. Eu posso ser muita coisa, não sou nenhum gênio mas também não sou burro. Eu tinha a dimensão de que qualquer outra legenda me facilitaria a eleição. O PDT me chamou; o Brizola, na época, telefonou duas vezes para a minha casa querendo que eu fosse para o PDT, para ser candidato. O Saturnino Braga, que saiu quando o Chagas voltou, tentou me levar; me levou ao apartamento do Brizola para conversar e eu disse: Governador, eu não vou, porque o PDT também está dividindo a Frente. A mesma coisa que achei que o PT estaria fazendo, após a discussão com os comunistas, o PDT também estava, estava dividindo. Para mim seria muito melhor vir com uma bandeira de oposição ao Chagas; mas, seria melhor pessoalmente, mais conveniente para mim. Mas, politicamente, no que dizia respeito ao enfrentamento com a ditadura, eu achei que o PMDB é que seria o grande veículo. Mesmo que, com isto, eu estivesse pagando um alto preço... A coisa caminha e quando chega 85, entra Tancredo e a "Nova República", eu fui para os comunistas e falei: Bom, agora acabou a razão de ser da ampla frente. Agora é hora da nitidez ideológica. Os comunistas disseram: "Não, vamos continuar". E eles continuaram aí, com o Moreira. Eu me afastei e este foi um momento de discordância clara. Nós todos sabíamos que o PMDB era o Partido estratégico enquanto houvesse a ditadura militar, não era o Partido permanente. Desde que acabou a ditadura, eu não vi mais razão de ser de estar no PMDB. Uma nova e grande discussão se deu: volto para o PT ou vou para o PSB? Agora, de volta ao PT, depois de ter estado no PSB, eu faço uma autocritica clara que é a de ter embarcado no projeto do PSB. O caráter do PT, que vem se modificando ao longo do tempo, eu não antevi historicamente. Eu deveria, em 85, ter entrado no PT, sem dúvida, não ter partido para o projeto PSB. O PT é um Partido que, pela sua organização, sem dúvida terá muito a contribuir. Aliás, já está contribuindo muito desde que eu estou nele, para o exercício do meu mandato. Na minha trajetória política, os Partidos não influíram muito, foram mais análises minhas dos Partidos do que propriamente influência dos Partidos sobre a minha ação política. Agora sim, espero que essa influência partidária se aprofunde; eu quero estar a serviço do PT, de forma realmente efetiva.

E - Assim como você identificou no PMDB um Partido que, dentro de uma perspectiva histórica tinha condições de unificar as forças na luta contra a ditadura, atualmente a sua inserção no PT traz para você...

B - Para mim o PT é, hoje, o instrumento partidário de construção do socialismo. Se, eventualmente, vier a perceber

que o PT não é isso, se o PT se tornar um Partido Social Democrata, um Partido semiliberal, qualquer coisa assim, eu saio do PT. Porque Partido para mim não é Igreja, não é uma coisa eterna, é instrumento político. O PSB, eu percebi que não tinha fôlego histórico, é um projeto que não vingará. Detectei no PT esse instrumento. E estarei enquanto eu perceber que ele está a serviço da minha causa maior, que é o socialismo, o comunismo. Antes estava convencido de que o PMDB era um projeto transitório (para o socialismo não seria o PMDB um instrumento mas era para construir uma etapa, para superar uma etapa). O PT, eu encaro como um instrumento partidário para a construção do socialismo. Enquanto eu estiver convencido disso, eu estou nele esperando receber contribuições dele para isso. Se um dia eu chegar a conclusão que não é, eu vou procurar outro.

E - Como você vê a crise da escola pública, o descaso das autoridades com o ensino público ?

G - O descaso é total. Não é figura de retórica, não. A situação da educação em geral e, especificamente, da educação pública, é trágica. E os sinais são evidentes: não é só a evasão dos estudantes mas a dos professores também é imensa. Quantificar isso é difícil mas a gente tem conhecimento, está acompanhando que diariamente muitos professores deixam a profissão... E há o quadro das escolas, caindo aos pedaços, tudo nas piores condições de trabalho possíveis numa demonstração concreta deste descaso. Entendo que este descaso não é gratuito. Isso é uma política porque não é falta de recursos, recursos existem. A questão é de prioridade. Investe-se no Metrô, na Usina Atômica de Angra dos Reis e cadê a educação ? A questão é de prioridade política. Além dos recursos não serem no volume desejado, são mal aplicados. Realizam-se projetos mirabolantes, fazem-se mil experiências, mil campanhas de alfabetização que não reduzem coisa alguma. E, além disso, o dinheiro é usado com tanta burocracia que, de cada Cr\$100,00 que o MEC investe, há estatísticas que dizem que chegam a escola em torno de Cr\$50,00 a Cr\$60,00. Quase a metade se perde pela burocracia ou pelos bolsos da corrupção. Já não há tanto recurso e o que está na rubrica da educação não chega a seu destino, no montante devido. Enfim, as demonstrações de descompromisso com a educação são claras. E isso, me parece, é uma política deliberada de passar a imagem de que a escola pública é incompetente, dentro de uma lógica até do serviço público. Nós temos aí um Presidente da República que está tentando desmoralizar, com o apoio de grandes órgãos de imprensa, o serviço público. Como se só a iniciativa privada pudesse ser competente; o que é público, oficial, estatal tem que ser ineficaz. No entanto, eu trabalhei em escola pública que era muito competente. Eu fui aluno do Liceu de Campos onde comecei a lecionar lá, vivendo um processo, na mesma instituição que eu estudei. Quando deixei o Liceu para vir

para Niterói, havia diferença entre o que eu estudava, e no início, quando eu comecei a lecionar matemática. A cada ano a gente ia tendo que degradar, digamos assim, ou rebaixar o nível de exigência. As possibilidades da clientela, de acompanhar as exigências do curso, não eram as mesmas, eram cada vez menores. Então, a escola pública pode ser competente apesar dos governos quererem desmoralizá-la. Trazer luzes para a juventude, os adolescentes, é trazer a possibilidade das pessoas serem críticas, questionadoras. As elites, de um lado, precisam de uma massa populacional com um mínimo de instrução para que ela possa atuar na produção, na economia. Por outro lado, essa mesma informação traz possibilidades de questionamentos. Então eles fazem essa coisa "meio barro meio tijolo" dar uma "educação", porque precisa saber ler e escrever e contar para trabalhar mas não querem uma educação de qualidade, que permita o salto qualitativo para a criticidade, para o questionamento. Então, eu acho que é uma política deliberada para não elevar o nível de qualidade da escola pública. A situação é de descalabro e a nossa tarefa é tentar contribuir para reverter esse quadro, o que passa pela questão da politização geral da sociedade, elegendo governantes que não tenham essa política. Se tivermos um governo de Estado que valorize a educação como uma questão política fundamental, eu acho que esse quadro realmente poderá mudar. Hoje, a minha avaliação é de que a educação passa por uma fase, como talvez nunca tenha passado antes na história deste país, do nosso Estado e do nosso Município. O quadro é generalizado mas eu tenho esperanças com o avanço democrático, com a politização da sociedade e, portanto também do magistério. Iniciativas tais como a do SEPE nós, parlamentares, podemos contribuir da forma como já falei anteriormente, do projeto global de educação que elaborei. Para garantir a sua tramitação, dei entrada nesse projeto mas não quero vê-lo aprovado, tal como está. Se não, fica sendo o projeto meu, da minha cabeça. Gostaria que ele fosse mudado, reformulado, emendado em discussão com os educadores e com a sociedade. Sejam os professores, seja o CEP, seja também o meio acadêmico, os professores que atuam no ensino superior, enfim, que todos possam opinar sobre esse projeto. Essa questão era tão importante que eu aprovei uma emenda na Constituição Estadual que dizia assim: "Uma Lei Complementar irá organizar o Sistema Estadual Público Integrado no Estado do Rio de Janeiro". E nessas férias, no início desse ano de 1990, eu elaborei esse projeto. Uma iniciativa que um Deputado está fazendo, no sentido de criar um fato político, com um projeto concreto para ser discutido, reformulado, que é um projeto que abrange todos esses aspectos. Eu espero que o SEPE faça o seu projeto, ou que reformule o nosso, podendo até sair um substitutivo. Enfim, essa iniciativa poderá contribuir para reverter esse quadro de caos em que vive a educação. Essa tarefa não é só nossa, enquanto educadores mas de toda a sociedade. Temos que ganhar a sociedade não somente para a causa da educação. Eu acho que o mesmo deveria

acontecer na área da saúde. E, se possível, ganharmos a sociedade para eleger governos estaduais e, quem sabe, Presidente da República realmente comprometidos com as prioridades sociais, dentre as quais a educação é uma das fundamentais.

Anexo 3

Entrevista com a Professora Hildêzia Alves de Medeiros

E- Qual é a sua formação profissional ?

H- Eu tenho habilitação em História. Anteriormente, fiz o normal e um curso de nível superior de Educação Religiosa, embora não reconhecido no Brasil, num Seminário no Nordeste, antes de vir para o sudeste. Depois fiz a Faculdade de História, de 1973 até 76.

E- Como se deu o seu processo de formação política ? O que mais contribuiu nessa trajetória enquanto professor ?

H- Eu não sei se eu poderia dizer que foi o exercício da profissão, que contribuiu para a minha formação política. Na verdade venho das minhas origens protestantes, com ideário de justiça social. Fassei por um processo mais amplo no Nordeste, antes de vir para cá em 64, com toda a efervescência do movimento social, basicamente movimento camponês e de educação popular. Ao lado disso, alguns setores dentro da Igreja Católica e grupos políticos que se organizaram a partir de ter um matiz confessional como a AP no Nordeste, passando por toda uma fase braba de repressão. Não era uma militante de grupo organizado de esquerda mas tinha uma aproximação longínqua, não organizada. Particularmente no Rio de Janeiro, durante esse período, me aproximei dos chamados "grupos organizados", ainda não na condição de militante. Só posteriormente, mais ou menos em 74, 75 é quando realmente eu tive uma participação mais próxima de um desses grupos organizados de esquerda, que foi o Movimento de Emancipação do Proletariado-MEP, que era uma fração dissidente de alguns grupos, os chamados "grupos não-reformistas". Esse engajamento se deu na condição de estudante, embora já sendo professora, enquanto eu frequentava a Universidade. Isso deu uma certa sistematização, organização a essa minha participação a nível de movimento, dentro de uma visão mais ampla, já com todas as raízes que eu trouxe. Poderia dizer do ponto de vista mais formal, a minha formação política se deu não na carreira do magistério mas basicamente a partir dos setores políticos mais gerais, das forças políticas mais gerais na sociedade brasileira, nessa época. Na verdade, o meu despertar para essa questão política mais geral passou menos pelo exercício do magistério do que por um contexto mais amplo dentro da sociedade brasileira. Eu diria que a minha militância, a minha inserção política e a minha participação no movimento sindical, nesse sentido, foi mais importante, contribuiu mais para o alargamento das minhas visões de mundo do que a inserção partidária. Claro que aí tem duas questões:

primeiro, porque basicamente, o meu tempo quase que total, estava voltado para a questão sindical, para a entidade, na direção da entidade. Eu era obrigada a enfrentar discussões de questões que eu precisava até me subsidiar fora do campo restrito sindical, fora do campo restrito do CEP/RJ. Mas, sem dúvida, os desafios, as provocações no bom sentido, os questionamentos tinham como substrato, como patamar, a questão sindical. Eu levei uma vantagem numa coisa: no exercício da militância sindical compreendi, como outras lideranças compreenderam e uma boa parte das pessoas, que não se ia resolver, no campo pequeno do sindicalismo, as grandes questões estruturais da sociedade brasileira. Isso o Lula e os outros sindicalistas compreenderam muito bem. Eu estou falando o Lula como a figura mais expressiva e nessa concepção é que o PT foi criado. Precisava, realmente, de um espaço político maior, que não era só o espaço sindical, para poder dar conta da interlocução com os setores dominantes da sociedade, que não passava apenas pelo sindicato. A compreensão disso me fez, desde o primeiro momento participar do PT, sendo uma das fundadoras a nível nacional. Participei da fundação formal assinando aquele livrinho dos fundadores, etc. E, no Rio de Janeiro participei das discussões iniciais sendo uma das primeiras pessoas que ajudaram a fundá-lo aqui. Embora tivesse participado da primeira Direção Regional do PT aqui no Rio de Janeiro, o meu maior envolvimento, foi com o movimento sindical, como Vice-Presidente e Presidente. Durante 4 anos fui assessora da Deputada Federal Benedita da Silva e isso foi uma lição, um espaço de politização. Mas eu poderia dizer que predominante mesmo naquele momento era a minha luta e o meu envolvimento sindical, que me remetiam a questões e desafios que eu era obrigada a enfrentar, do ponto de vista mais global, na discussão mais geral.

E- Sendo uma das fundadoras da SEP/RJ você poderia analisar o quadro conjuntural e estrutural brasileiro no final da década de 70, especialmente do Rio de Janeiro, destacando o que mais contribuiu para a criação desta entidade de classe ?

H- Na verdade, o movimento de professores do Rio de Janeiro, é fruto - não fruto mecânico mas reflexo, de todo o ressurgimento do movimento sindical brasileiro - do chamado sindicalismo autêntico. Nesse sentido temos as primeiras movimentações, as primeiras respostas sindicais mais organizadas à ditadura militar, tais como Contagem, Osasco e depois São Bernardo. Na verdade, o magistério do Rio de Janeiro foi, dentro do quadro do magistério nacional, um dos primeiros a se manifestar de uma maneira mais organizada. E a SEP/RJ surgiu nessa conjuntura. A gente fundou a SEP/RJ em julho de 77 mas toda uma discussão, que não abrangia apenas os professores da rede pública, já vinha desde os fins de 76. Nessa ocasião houve uma primeira campanha no Rio de Janeiro em torno de um candidato de esquerda, que pertencia ao MR-8 e conseguiu aglutinar em torno de si alguns dos setores de

esquerda. Eu não participei da campanha porque, naquele momento, havia também outras posições que defendiam o voto nulo. A campanha foi um espaço mínimo de aglutinação de alguns setores. Naquele momento, inclusive, mais do que só em magistério, houve uma intenção que eu diria multidisciplinar, no sentido de tentar minimamente se discutir como organizar a intervenção no movimento no Rio de Janeiro. Depois, a partir do progresso das discussões, a gente chegou a conclusão que não dava para trabalhar tudo ao mesmo tempo. Claro que não foi uma coisa organizadinha, como eu estou dizendo agora mas foi no próprio processo. Restou, então, um grupo de discussão que seria basicamente das pessoas que estavam envolvidas com a questão da educação. E envolvia tanto a rede pública, como a rede particular. Tanto que a primeira intervenção mais organizada desse grupo se deu a nível do Sindicato dos Professores do Rio de Janeiro - atual SINPRO. O objetivo básico naquele momento, era tentar organizar minimamente a categoria para fazer uma intervenção precisa no Sindicato. Com base nisso, por exemplo, a gente conseguiu posteriormente, disputar e ganhar a direção do Sindicato, até então dirigido por setores que tinham servido, inclusive, como interventores durante a ditadura. Eram pessoas realmente superconservadoras e mesmo de direita. Isso, no Sindicato Particular. Durante a discussão dessa organização para intervenção no SINPRO percebemos que havia um grupo muito grande de pessoas, que eram do particular e também da rede pública. E, nesse sentido, a gente pensou após ter conseguido esse objetivo inicial de disputa do sindicato, pensar mais de perto a questão da rede pública, até se chegar realmente a idéia de formalizar isso através de uma entidade voltada para a rede pública do Rio de Janeiro. Já havia, evidentemente, algumas entidades mas eram entidades cartoriais, entidades fantasmas, praticamente a maior parte delas estava extremamente desativada, algumas com uma tendência mais conservadora, mais a nível corporativista, não tinham essa discussão, esse posicionamento maior. Nesse processo de formação do CEP/RJ, a gente primeiro fundou a SEP/RJ - Sociedade Estadual dos Professores; depois houve o processo de fusão, mesmo uma fusão mais legal porque essas outras entidades não tinham bases assim. O CEP/RJ - Centro Estadual de Professores do Rio de Janeiro, resultou da fusão de três entidades do magistério: a UPRJ - União de Professores do Rio de Janeiro, basicamente pessoal da 1a. a 4a. séries; a APERJ - Associação dos Professores do Estado do Rio de Janeiro, que era uma entidade apenas cartorial, só tinha um telefone e uma sala, eles deviam tudo mas foi muito mais um espaço, a fusão na verdade, em termos de patrimônio; a SEP/RJ - Sociedade Estadual dos Professores. A UPRJ realmente era mais organizada. Inclusive, o patrimônio inicial da CEP/RJ, uma sala e um telefone, foi conseguido basicamente graças a esse processo. A APERJ não tinha nada, só a marca registrada em cartório. A UPPE - União dos Professores Primários do Estado do Rio de Janeiro, era uma entidade que estava voltada

básicamente para o antigo Estado do Rio de Janeiro, se recusou a participar nesse processo. Até hoje ela está presente aí, querendo disputar a direção do movimento. Algumas vezes os governos tentam utilizar a UPPE que era de Niterói, porque a fusão só foi em 74. Então, nesse processo todo, ela se conservou à parte. Até hoje a direção é da mesma senhora, uma entidade extremamente rígida, conservadora, muito pouco democrática, a partir dos estatutos, porque a Presidente tem poderes para mudar os estatutos. E ela é eleita num colegiado - colegiado não, um grupo de cinco pessoas. A UPPE tem uma estrutura muito grande, possuindo prédios e funcionando meio como despachante de luxo. Tem uma arrecadação boa e uma certa presença do professorado do antigo Estado do Rio. Tanto que hoje há uma pendência de ordem legal (não sei se já foi resolvida) porque o tanto o CEP/RJ como a UPPE disputam, a nível legal, quem é que, nessa nova organização sindical, representará o magistério do Estado do Rio de Janeiro. Naquele momento em que a gente fundou o CEP/RJ a maior parte das entidades estavam absolutamente sem ação. O movimento social extremamente frágil, num período de ditadura, embora dito de liberalização. O CEP/RJ surgiu dentro do contexto do surgimento do chamado sindicalismo autêntico. O CEP/RJ tem uma história particular que deveria ser observada: talvez seja uma das poucas entidades no Brasil que, desde a sua origem articulou pessoas que estavam de alguma maneira comprometidas com uma visão mais progressista, mais democrática, uma visão de esquerda. E, evidentemente, isso serviu a um nível mais público de contestação por parte dos setores, inclusive da categoria do magistério. Naquele momento a entidade esteve dentro de um contexto que estava bem próximo das aspirações e necessidades da categoria. Em fins de 76, 77 não havia movimento de massa. O que havia eram pessoas preocupadas, pessoas remanescentes de forças organizadas de esquerda que tinham passado pelo processo de luta armada. Havia setores do PCB que não se envolveram na luta armada, que tinham uma posição distinta. Havia pessoas ligadas a organizações de esquerda como o MEP, que também não passaram pela luta armada mas que eram filhos, digamos assim, do Partidão, com o qual tinham rompido. Havia pessoas ligadas à AP - Ação Popular, à POLOP enfim, vários grupos então estavam representados lá. E havia pessoas que embora não tivessem uma história de uma ligação mais formal com grupos, de alguma maneira tinham uma posição mais progressista, mais contestadora, como você colocou. Na constituição da primeira direção do CEP/RJ - na medida em que a massa não poderia já fazer essas indicações - o processo de formação foi muito mais o resultado de acordo entre as diversas forças presentes na distribuição dos cargos. E, nesse sentido, não havia lideranças - até por que liderar o que ? Quem ? Assim, a primeira direção foi muito mais uma composição a partir de acordos e de discussão de setores que estavam presentes naquele processo mas que não

tinham representação maior a nível do movimento de massa. Na verdade, eu acho que essa configuração só começou a se dar a partir de 78, do momento em que efetivamente houve um início do movimento de massa, quando a gente fez as primeiras atividades. A partir daí esse quadro começou a se delinear. Ricardo, que era o Presidente, na verdade não era a figura mais expressiva nisso aí. As pessoas começaram a aparecer como o Godofredo, como eu, o Italo e o próprio Luciano que são figuras que foram emergindo no próprio crescimento do movimento de massa, independente até dos cargos que ocupavam formalmente a nível de direção, independentemente até da direção política, da força política a que pertenciam. Naquele momento por exemplo, o Godofredo, o Luciano e o Luiz Dulci não pertenciam a nenhuma força política organizada. O Luiz Dulci que também foi Deputado Federal, hoje é da Direção Nacional do PT. Ele estava no Rio de Janeiro naquele momento e depois voltou para Minas, onde chegou a ser a maior liderança do magistério mineiro. Esse processo de emergência das lideranças - e não de dirigentes - se deu muito a partir do momento em que o movimento começou a ter uma presença mais forte, de um conjunto maior no movimento realmente, como a gente fala, de massas. O Ricardo foi o primeiro Presidente, depois o Godofredo em 78 e eu não participei. Quer dizer, eu estava ainda nessa direção mas na direção de 80 a 83 eu não participei, na medida em que a força hegemônica na direção do CEP/RJ era do Godofredo e, particularmente, naquele momento, nós tínhamos posições opostas. Nesse sentido então, na discussão da formação de uma chapa em 1980, o grupo do Godofredo me alijou e a outras pessoas, da possibilidade até de participar da eleição. Passei esse período sem participar da direção do CEP/RJ, quando a gente teve um processo de discussão: o movimento estava muito frágil, o CEP/RJ estava absolutamente imobilizado tanto pelas questões legais como pelas questões políticas. Até porque na verdade, houve uma visão de "rolo compressor" e os chamados setores de oposição naquele momento ficaram extremamente fragilizados. Coincidiu também com o período que eu estava doente, um ano particularmente que eu fiquei doente, 1981. O ano seguinte foi basicamente de campanha eleitoral na condição de candidata pelo PT. Então, só voltei a direção em 83 dentro de uma chapa de composição que incluía não apenas o pessoal mais ligado ao Godofredo, que naquele momento era PMDB - eu estou tentando até dar em termos de Partido político para facilitar a compreensão - como eu, que era PT, sempre fui do PT, como a Maria Cerqueira que era do PDT e outras pessoas. Basicamente acho que essa era a composição e talvez a maior parte da diretoria não era ligada a nenhum Partido político naquele momento. O critério unificador dessa composição foi a gente perceber o estado lamentável da entidade naquele momento, extremamente esvaziada ainda estava sob intervenção e a fraqueza do movimento. Foi a partir disso que se discutiu a necessidade de se articular e empreender uma ação unitária, uma ação comum apesar das divergências dentro de concepções

políticas, etc, etc. Mas a gente sabia que era importante naquele momento se unir para poder minimamente ajudar a reorganizar a entidade, dar um mínimo de direção para o movimento. Foi a primeira vez que houve eleição direta para Governador, depois do período militar e a gente sabia que aí o quadro de enfrentamento seria outro. Porque agora a gente iria discutir, debater e enfrentar um governo eleito pelo voto popular. Isto, certamente, dava a ele um grau de legitimidade que seria diferente anteriormente. Foi dentro desse esforço, dessa compreensão, que a gente fez uma chapa de composição e assumimos a direção do CEP/RJ naquele momento. Em 85 eu já era Vice-Presidente e terminei esse mandato como Presidente, porque o Godofredo foi eleito Deputado Estadual, ficou na suplência e, quando houve uma vaga, ele assumiu a cadeira na Assembleia Legislativa. Então, assumi a Presidência do CEP/RJ até 85. Um ano e pouco depois concorri e fui eleita Presidente. Permaneci até 28 de fevereiro de 1988, quando a diretoria se retirou e assumiu então, uma Comissão Provisória para organizar uma nova eleição.

E- Por essa longa trajetória na direção do CEP/RJ qual a sua avaliação quanto aos rumos que tomou o movimento dos professores, desde a sua criação ?

H- A emergência de novos atores e aí particularmente os professores - não apenas a nível de Rio de Janeiro como a nível de Brasil - juntamente com o pessoal da área da saúde, os bancários, além dos metalúrgicos deram uma sacudida em termos de movimento sindical. E é interessante, porque os professores se situam dentro do quadro histórico de não participação maior, de não maior contestação. Por sermos funcionários públicos, foi uma coisa realmente histórica a nível regional e de Brasil. Se você quiser um relato, um depoimento mais atualizado, por exemplo, é o trabalho que eu estou fazendo aqui no Centro de Atividades Culturais, Econômicas e Sociais - CACES. Uma das vertentes desse trabalho, uma preocupação nossa é a questão formação sindical. Eu e a Ivonete, da antiga diretoria do CEP/RJ, fizemos um curso de formação sindical em Volta Redonda, com um grupo inclusive de professores, pessoas do magistério. Havia merendeira também mas, particularmente, eram professores do magistério público e a gente pediu que estes fizessem uma linha do tempo marcando, apontando os marcos históricos da sua vida pessoal. E foi interessante porque, por exemplo, a greve de 79 apareceu numa década, porque nós pedimos de 80 a 90 mas houve algumas pessoas que puxaram para 79, acrescentaram uma ano nessa linha do tempo para colocar a greve de 79. E houve uma super-interessante que colocou assim: "greve 79", aí colocou 80 - "pós greve"; de 80 a 90 marcou em todos "pós-greve", "pós-greve", "pós-greve"... Então, na verdade, a minha leitura é que essa greve de 79, independente das outras greves que aconteceram, foi um marco

fundamental na vida dessa pessoa. Sem dúvida, do ponto de vista mais específico da categoria, eu diria que a greve de 79 foi extremamente positiva na medida em que pela primeira vez, do ponto de vista mais massivo e até a nível nacional, o magistério basicamente da rede pública tomou, mesmo de forma indiferenciada, consciência de uma coisa: de que ele era trabalhador. Ora, a situação anterior da maioria do professorado que faz parte de uma categoria maior de funcionário público, era sua visão em relação aos governos como "Pai", não era nem o "Pai-Patrão". Era muito cristalizada essa visão que é um traço cultural da sociedade brasileira: o Estado como o grande benfeitor e, por consequência, os governos como o "Paisões". Esse é um traço cultural que merece ser melhor analisado, até esse populismo presente na sociedade brasileira merece um estudo à parte. A partir dessa experiência concreta, de luta, de enfrentamento, eu acredito que a categoria começou minimamente a fazer essa separação: por um lado, esse reconhecimento dele, enquanto trabalhador, o que dentro do terreno social quer dizer perceber o seu interlocutor, no caso o governo, como o seu patrão. E eu acho que isso foi um crescimento, em termos de uma consciência mais coletiva em relação aos professores. Por outro lado, percebendo isso dentro do conjunto da sociedade brasileira, no caso específico do magistério, houve algumas questões que favoreceram esse tipo de consciência, por exemplo: a perda do status dos professores, o seu aviltamento salarial, a falta de reconhecimento da profissão, especialmente do professor público. Embora, contraditoriamente, houvesse a expansão de vagas nas escolas, ela se deu basicamente a favor da escola privada. A chamada "democratização" traz contradições em si mas eu acho que isso contribuiu muito para que o professor tomasse consciência de sua desvalorização, da sua perda de status, seu aviltamento salarial, etc. Isso então, vamos dizer assim, esticou a corda, dentro de um quadro de arrocho salarial mais global até um determinado momento, no período da ditadura e, mesmo a partir daí, então, alguns valores puderam ser mais socializados e assumidos, por um conjunto maior. E, no Rio de Janeiro, isso se deu também. Nós tivemos enfrentamentos com um Governador como Chagas Freitas, um interventor na verdade, embora formalmente ligado ao PMDB mas que eu poderia dizer de uma maneira sintética, que tratou o funcionalismo público, especialmente o magistério, na "porrada". Depois a gente até brinca e diz que na fase do Brizola foi a "fase do cafezinho e da água gelada". Mas, realmente, houve uma mudança de postura aparente, pelo menos do ponto de vista mais formal. Então, os enfrentamentos com os governos naquela ocasião contribuíram para que o professor tomasse um pouco de consciência de que "nem tudo são flores"; isso, eu acho que é um avanço. Ao lado dessas questões mais específicas, mais internas, também houve todo um ressurgimento de um embate dos trabalhadores a nível mais geral, basicamente os trabalhadores de São Bernardo, que denotavam um grau de

organização maior. Isso também, de uma certa maneira, teve um efeito demonstração em relação a outras categorias como a dos funcionários públicos, da qual os professores fazem parte. Por outro lado, eu acho também importante ressaltar que no Rio de Janeiro isso contribuiu para fazer esse transporte entre o nível reivindicatório salarial até para determinadas aberturas políticas mais amplas. Em 1979, por exemplo, o Lula veio ao Rio de Janeiro e foi a uma das nossas Assembléias no Clube Maxwell. Eu vi muito professor naquela ocasião dizer: "- Mas, o que é que um peão tem a fazer numa Assembléia de professores?" Ao longo desses anos, essa consciência se modificou bastante; acredito que nesse sentido foi um processo que não ficou no nível meramente reivindicatório. Como eu conheço um pouco o movimento de professores a nível de Brasil percebo que em outros Estados, Paraná por exemplo, que é um Estado profundamente conservador, o movimento de lá não teve esse desdobramento. Então, isso denota algum tipo de especificidade do Estado do Rio de Janeiro, da Cidade do Rio de Janeiro, que também tradicionalmente é uma cidade de oposição politicamente mais aberta. Os rumos do movimento de professores estão intrinsecamente ligados aos rumos até do sindicalismo brasileiro. Acho que a gente está vivendo um período duríssimo, com o sindicalismo brasileiro ainda extremamente corporativista e uma escassez de quadros muito grande. E isso dá insegurança para as lideranças mas, ao mesmo tempo, pela sua própria fragilidade, torna muitas lideranças extremamente sectárias e prepotentes, diria eu. Então, na verdade há muita lacuna aí. E a gente entrou num processo muito grave em que ainda não conseguiu formular, pelo menos, uma visão sindical mais geral. Das correntes que se formaram ao longo desses anos temos uma que, vamos dizer assim, é mais conservadora, traduzida na CGT, lideranças muito cooptadas a nível dos poderes. E uma outra corrente com uma preocupação de romper uma ligação histórica no Brasil, quer dizer, uma cooptação histórica do sindicalismo brasileiro. Acho que nesse sentido houve erros na medida em que o movimento sindical brasileiro ainda tem algumas lacunas, alguns erros primários, do tipo achar que a greve é a solução para todas as questões. Na verdade é necessário que algumas coisas sejam repensadas, a gente precisa crescer muito na cultura sindical. E agora, eu acho que nós estamos num momento muito sério. Claro que isso também foi determinado por uma conjuntura mais ampla, ditatorial, o período militar, quando o enfrentamento era mesmo na "porrada". A gente ainda não sabe transitar muito bem por esse terreno do "cafezinho e da água gelada", na medida em que são experiências concretas nossas no movimento dos professores do Rio de Janeiro, o fato de você pensar a palavra negociação ainda como "acordismo", como "cooptação". Isso dentro do próprio movimento. E a gente está num momento, agora em 90, em que as Centrais Sindicais, as lideranças sindicais dentro dos sindicatos estão extremamente preocupadas porque, pelo andar da carruagem, ou negocia ou

morre. Tudo isso, dentro de um quadro político pouco animador de arbitrariedades extremamente autoritário e um governo eleito pelo povo. Como é que você trabalha isso, num quadro em que se desenha uma recessão, como é que você trabalha o movimento sindical? Esse movimento sindical que aprendeu, enquanto prática social, a ver na greve a única saída para as coisas. Quer dizer, pouco imaginativo do ponto de vista de enfrentamento, nesse momento extremamente descolado das suas bases. Isso é complicado, num quadro de inércia, de imobilização mais geral da sociedade civil. Eu não estou mais na direção do movimento, o meu campo de atuação hoje privilegiadamente nem é o movimento sindical. Mas, traduzindo um pouco dessas preocupações, hoje eu posso dizer que um dos meus trabalhos no CACES - Centro de Atividades Culturais, Econômicas e Sociais é essa questão da formação de quadros, tentando pegar alguns desses aspectos ligados às necessidades do sindicalismo mas não do ponto de vista formal, como têm sido trabalhados. Uma das pontas, dentro de um projeto mais amplo de formação de quadros, é uma preocupação no sentido de trabalhar com quadros sindicais levantando alguns questionamentos, discutindo o que eu chamaria de lacunas ainda sérias no sindicalismo brasileiro. Estamos começando agora, é um trabalho pequeno. E sei que há outras pessoas que estão tentando fazer a mesma coisa, outros Centros, enfim. Por exemplo, quais são os processos que você pode desenvolver realmente para a construção desse sujeito social e histórico? Até de contribuir para aumentar a eficácia de ação desses sujeitos no processo de transformação social.

E- Na realidade, a luta por melhores condições de vida e de trabalho têm sido a bandeira maior do movimento dos professores do Rio de Janeiro. Os salários ficaram de tal forma defasados que as outras questões perdiam a sua devida importância diante dessa luta. O CEP/RJ não conseguiu levar a categoria a formular um projeto político educacional com o qual pudesse negociar com os nossos governantes. Esse passo ainda não foi dado, você concorda?

H- Sem dúvida. Eu concordo com a tua visão e eu iria um pouco mais longe. Esse é um dos grandes buracos, uma das grandes lacunas do movimento organizado no Brasil, seja a nível sindical, seja a nível de outros movimentos. Na verdade, isto denota uma linha de fraqueza, na medida em que, se você não consegue formular uma política alternativa à política oficial você tende a ficar num campo muito reivindicatório. E eu lhe diria um pouco mais: a gente fica muito a reboque. Se você perceber, vamos falar de educação porque a gente está falando mais de perto mas não é só educação: a gente não conhece um projeto global, uma proposta, uma política alternativa global de um movimento social que permitisse o confronto com um projeto que é hegemônico ainda hoje dentro da sociedade, no Rio de Janeiro e no Brasil. Essa é uma das questões sérias que o movimento sindical teria que enfrentar. A gente termina

sempre reagindo e não agindo; então fica com um trabalho meio de bombeiro, de apagar os focos de incêndio que aparecem a partir da política ofensiva dos governos e dos patrões. Acho que é uma lacuna séria. A Lei de Diretrizes e Bases deverá ser discutida no ano que vem pelo Congresso Nacional. Mas, qual é a proposta do movimento em relação a que novas diretrizes deverão reger ? Quais são as políticas educacionais, políticas públicas, por exemplo, em relação a educação, que devem regê-la ? Eu não conheço mas penso que não existe uma proposta global para isso. Em relação ao CEP/RJ, você tinha feito uma pergunta anterior sobre os rumos do movimento. Eu acho que bem ou mal, mesmo sem muita consciência mas a gente partiu. Eu me lembro da primeira, que eu chamo de "listagem", "rol da roupa suja", do movimento em 1979 - trabalhando aí com o marco de movimento de massa - que tinha coisas que a gente chama de "penduricalhos", um rol imenso de reivindicações. Algumas delas eram contraditórias entre si, mesmo a nível reivindicatório. Não se conseguia pensar mais globalmente, tanto a nível de conjunto específico naquele momento, como a nível de uma perspectiva no tempo. Eu acho que a gente só conseguiu minimamente organizar e sistematizar essas questões relacionadas com o salário, com a carreira funcional, com o desempenho total do professor a partir de 85, dentro de um projeto que seria o Plano de Carreira, que tentou fazer esses cruzamentos de reivindicações atendendo às demandas do professorado do Rio de Janeiro. Isso é um crescimento embora a gente já tenha tido até algumas perdas posteriores nisso, porque não houve nível de sustentação. E os governos seguintes, por exemplo, mutilaram ainda mais. Mas, pelo menos como marco, eu queria registrar isso aí. A nível de CEP/RJ, ainda na direção - e aí eu me coloco dentro disso - a gente não conseguiu formular uma proposta pedagógica, organizar minimamente essas políticas pedagógicas, a não ser aquelas que estavam embutidas dentro de uma questão, de uma compreensão mais global, dentro de um Plano de Cargos e Salários, etc. Mas, conseguimos contribuir, principalmente, já sob a minha gestão para levantar algumas outras questões que são de ordem política mais geral, como a questão da luta da libertação das mulheres e a questão racial. Quer dizer, abrir um pouco o horizonte, o leque disso aí. E eu me lembro de uma coisa particularmente agradável, como por exemplo, na última greve que a gente teve, o lado da questão da formação sindical. Tivemos a aprovação de um projeto para a formação de um seminário sobre a questão da "Mulher-Professora" e a greve estourou. Houve um debate muito grande, se a gente dava continuidade ou não àqueles seminários, com um processo grevista pela frente. E a gente ousou, a gente bancou, a gente fez e o resultado foi muito bom. Quando tradicionalmente isso não se faz: falou-se "greve", suspende-se todas as outras coisas. E para nós até hoje, os resultados estão aí. Eu acho que houve uma contribuição nesse sentido.

E- Na sua visão você diria que surgiu um "novo" sujeito social com o CEP/RJ ? Quais os fatos ou até mesmo sinais do ponto de vista de organização, de inserção no movimento mais amplo da sociedade - ou ainda se dá muito ao nível do corporativo ? Houve uma evolução significativa nos últimos 15 anos ? Você acha que ao longo desse trajeto foi sendo construída uma "nova" identidade, um "novo" sujeito social mais consciente e crítico ? Quais os grandes impasses nesse processo de constituição ?

H- Acho que a gente está trabalhando com uma categoria abstrata - Professor - nesse sentido, enquanto coletivo. Como um conjunto maior, mesmo de maneira diferenciada, os professores do Estado do Rio de Janeiro passaram por experiências interessantes, idas e vindas, dentro de períodos distintos. Houve erros na condução do movimento, a gente tem que colocar isso aí claramente. Sem fazer a teoria do homem ou da mulher na História, na verdade, as lideranças tem um papel nisso aí e todo um conjunto de coisas. Penso que a gente teria tido melhores condições de trabalhar determinadas questões se, por exemplo, a categoria dos professores da rede pública do Rio de Janeiro já tivesse uma tradição de luta melhor. Isso em todos os níveis, a nível político, organizativo, etc, etc. A gente se debateu muito nisso, até como um dos fatores e acho que continua ainda hoje. Eu não sei se seria um impasse mas é um grande bloqueio, uma grande dificuldade para uma categoria como o magistério, que agora já pode dizer que tem um esboço de tradição de luta mas na verdade não é uma categoria historicamente formada na luta. Então, algumas coisas que outros setores sindicais, que possuem uma tradição de luta muito grande, já têm mais ou menos organizado, com todos os bônus e os ônus disso aí, o professorado não tem, inclusive eu, o Godofredo e outras lideranças surgidas dentro de um processo pós-ditadura. É um processo em que o movimento sindical, bem ou mal, estava extremamente fragilizado. A gente teve muito que ir na de ensaio e erro, além da disputa política. Historicamente, uma disputa no movimento de massa contribui para um acirramento de posições sectárias, de disputa de vanguarda; quer dizer, a briguinha fica entre as vanguardas dentro do movimento. E depois, muitas vezes, o que que acontece ? A massa passa por cima e atropela mesmo e aí você pensa: Onde é que eu errei ? Eu acho que essa é a história de muitas lideranças, muitos movimentos, entidades, etc. Ao lado disso, no caso específico do CEP/RJ, além da questão ideológica, o professorado se levantou, num primeiro nível, super-corporativo. Depois, passou por um período de descenso da própria entidade, de falta de uma direção política mais ampla, realmente, de 80 até 80 e pouco, eu acho que isso foi um período. Houve um momento, digamos assim, de dito "poder", quando a categoria se levantou etc, e depois houve um período em que realmente o magistério ficou muito apático, muito inerte, como outras categorias. Outras, talvez, tenham a história um pouco

diferenciada: os bancários e os profissionais da saúde no Rio de Janeiro conseguiram se manter um pouco mais, mas o CEP/RJ passou um ano muito grande de dificuldade. Penso que tem muito a ver com a questão de formação política das lideranças: a falta de uma maturidade maior, inclusive do ponto de vista político, mais geral, isso tem implicações. A gente vive hoje impasses sérios diante do quadro político mais geral. Vamos ter que "grammar" muito e o que preocupa mais nesse momento - fruto de uma série de coisas que a gente não falou aqui - é que a atual direção do SEPE é extremamente incompetente, não só porque entrou em oposição à direção anterior da qual eu fiz parte. Na verdade é uma oposição que se construiu a partir da união de pessoas que eram contra uma diretoria, não tinham uma política que os unificasse. A política que unificava aquelas pessoas era serem contra a diretoria de então. Isso é muito ruim, do ponto de vista de movimento social. No momento em que assumiram a direção, então realmente perderam a direção. E hoje a avaliação não é minha, é dos professores em geral, que a entidade e as lideranças perderam a credibilidade. O movimento - e aí é parte da coisa mais geral - está extremamente fragilizado. Passou por um momento de extrema radicalização, de extrema sectarização diria eu, há uns dois anos atrás dentro de um processo de angústia muito grande, de acirramento, etc, e eu não consigo te dizer, se eu penso saídas para isso. Eu acho que está dentro do bojo da discussão mais geral do sindicalismo, dos rumos do sindicalismo brasileiro.

E- A sua inserção no plano político-sindical mais crítico - especialmente a sua inserção político-partidária e ideológica - que novas dimensões trouxe para a sua análise do processo educativo e do movimento dos professores ?

H- Eu acho que contribuiu para algumas coisas. Primeiro, para perceber com muito mais clareza, de uma forma até mais sistematizada, que só o sindicato não dá, que só as questões corporativistas não davam conta da realidade global. Eu sempre fui uma pessoa muito atenta à realidade social como um todo. Agora, por outro lado, na medida em que era a minha experiência concreta do dia-a-dia, o enfrentamento no campo sindical, trouxe alguns desafios. E eu pude perceber, aí ao lado disso, a minha participação no movimento político mais geral, nas lutas políticas mais gerais. Na verdade, é até provocadora essa minha afirmação porque difere de muitas pessoas e talvez de uma visão mais geral dentro do próprio Partido a que eu pertença, é de que o sujeito da transformação social, na verdade o processo de transformação dar-se-ia única e exclusivamente, a partir do papel central, absoluto do proletariado enquanto ator dessa transformação. Na verdade, a complexidade da vida moderna, a complexidade do mundo em que a gente vive, me diz diferente e diz diferente a outras pessoas. Quer dizer, só para reafirmar isso aí, embora reconhecendo, principalmente num país como o nosso, a

fundamentalidade do proletariado enquanto sujeito no processo de transformação social, eu diria que hoje na verdade, essa direção desse processo, mesmo cabendo ao proletariado, se se quer ter uma visão mais aberta, mais plural, mais democrática, não pode prescindir dos outros setores dentro da sociedade. Essa discussão que se coloca para nós, até a partir do momento em que a gente vê estalar, caírem os muros: qual a concepção de socialismo que a gente quer? Quando a gente fala dessas questões é importante resgatar, é mais uma afirmação política que realmente o processo de transformação social precisa de outros atores que não apenas o proletariado. Nesse sentido, eu vejo os outros movimentos sociais como setores importantes dentro disso. E incluso o professor não do ponto de vista corporativista, como alguém que executa um trabalho que embora não seja uma tarefa no campo restrito da produção tem uma contribuição importante nesse processo de transformação, não apenas pelos conteúdos que ele transmite mas principalmente através da prática social dele enquanto indivíduo e do que ele pode estimular a nível da escola. Compreendendo que a escola não é uma ilha isolada dentro da sociedade mas que tem um papel importante no sentido da formação do cidadão, do questionamento crítico, não apenas a teoria mas de práticas sociais que podem contribuir realmente para a consolidação e alargamento dos espaços de cidadania nesse país. Eu acho que é fundamental isso aí. Penso que realmente um processo de transformação social, que se dá apenas do ponto de vista da modificação do modo de produção, essa questão muito economicista já morreu. Claro que é uma questão ainda presente e, talvez até desse ponto de vista, ainda seja a diretriz que orienta a prática de muita gente mas eu acho que não dá mais. O importante é que a gente pense a educação desse ponto de vista também: como é que a educação pode transformar? E aí, no caso mais específico o professor, enquanto agente direto nesse processo educativo, formal, pode contribuir realmente para essa transformação social.

E- Qual a relevância da politização mais "ampla" do professorado?

H- Eu acho super importante. Estamos falando especificamente do professor mas quero também deixar bem claro o que chamamos de "politizar". Porque para mim, pensar a politização como encher-se de uma teoria formal, de uma teoria clássica, só isso não basta. Porque aí vem aqueles rótulos: "conscientização", "politização", "combativo", "pelego". E a discussão termina, ou continua, dentro de um campo extremamente maniqueísta, numa lógica extremamente formal. E para mim isso é muito pouco dialético. Então, eu acho que a gente tem que perceber o seguinte: é um processo que deveria ser parte de todas as pessoas; as pessoas deveriam ter uma prática social que realmente construísse, fosse extremamente importante nesse processo de transformação

social. Agora, os obstáculos são muito grandes. Do ponto de vista bem conjuntural, a realidade brasileira não está dando muito estímulo para as pessoas em relação a isso mas a gente tem que continuar batalhando. E digo por experiência própria, quando você tem uma visão de mundo mais ampla você consegue compreender melhor e consegue contextualizar melhor as questões que está vivendo no seu dia-a-dia na sala de aula, no seu dia-a-dia nas relações dentro da escola e, nas relações dessa escola com o mundo e pode, pelo menos, situar melhor a questão da educação dentro disso. Eu me pergunto até que ponto as dificuldades que a gente tem, enquanto movimento sindical, de construir uma política alternativa não passa um pouco por aí ? Quer dizer, além de todos os fatores de que já falamos, da fraqueza do movimento, eu me pergunto se não é pela estreiteza de algumas concepções e de determinadas abordagens e práticas que a gente tem. Então, ficamos com uma maior dificuldade de perceber o todo. Não estou propondo uma coisa uniforme, homogênea, não é isso. Estou trabalhando com a idéia de uma realidade social extremamente contraditória. Mas a gente percebe minimamente algumas possibilidades de articulação, dentro de um processo realmente de transformação. Para isso, temos que, minimamente, pensar diretrizes mais gerais, concepções mais globais. Na verdade, é mais do que uma politização, voltando à questão da politização: é uma modificação profunda. Penso que a gente tem que viver no dia-a-dia, no individual e no coletivo, de uma visão de mundo: que mundo a gente quer ? A gente quer um mundo em que alguém vai apertar um botão e ele vai para os ares daqui a pouco ? Quando eu penso isso, eu estou comigo mesmo, discutindo qual é a visão de progresso que eu quero, de transformação social. Eu quero que essa sociedade se transforme em que direção ? No sentido de estar extremamente preocupada com a tecnologia, com a produção de bens materiais ? E as outras questões, como as questões democráticas e outras mais gerais, onde é que ficam ? Eu tenho um projeto político de socialismo mas se socialismo é o que algumas pessoas dizem, não, eu não quero esse modelo. Eu quero um socialismo amplo, democrático, de massas, que tenha realmente a preocupação com questões além da produção material, como a luta de libertação das mulheres, com a questão racial, com a questão ecológica, com a questão da saúde, de uma perspectiva mais ampla de um ecossistema e não de uma coisa setorializada, pequena. Se eu penso assim, para mim isso tem um desdobramento na maneira como eu abordo o conteúdo da minha matéria na sala de aula. Tem uma dimensão concreta, ou deveria ter pelo menos na forma como eu me relaciono com as pessoas. Isso é politização, não no sentido formal. Politização para mim, passa pelo conhecimento teórico, pelo saber acumulado que está colocado aí e pela maneira, pela minha forma, pela minha expressão corporal como instrumento de apreensão do mundo.

E- Como é que você vê, ao longo do movimento, a formação da consciência desse professor que está na escola pública do Rio de Janeiro: de que "conformismos" ele é conformista ?

H- Na realidade, eu acho que o professor que está na sala de aula hoje está enfrentando uma barra muito pesada. Por um lado, há um acúmulo dessas questões todas, até históricas, enfrentamentos. O que eu sinto na verdade, na maior parte dos professores do Rio de Janeiro hoje, é uma desesperança. E isso me preocupa muito, me assusta. Porque eu acho que esse é um campo privilegiado para um tipo de conformismo - pode ser que eu esteja um pouco exagerando - que permite um certo crescimento do "ovo da serpente", lembrando um pouco o filme. Quando não se tem muita perspectiva e esperança, a tendência pode ser de você abrir mão de algumas coisas já conquistadas. Conquistar, no sentido de acreditar-se sujeito da transformação, acreditar no processo de transformação social. E a desesperança nisso abre um campo fértil para os aspectos autoritários, para o fortalecimento disso aí. Claro que eu posso estar extremamente influenciada nisso que eu estou dizendo, é o meu sentimento, não estou fazendo uma tese. Acho que no conjunto, a sociedade brasileira enfrenta hoje um governo que tem um projeto político autoritário, fortalecendo atitudes autoritárias, com um jogo, uma prática e uma grande proposta de marketing político. Essas práticas estimulam os governos estaduais que realmente não têm uma preocupação com a questão da educação. Além disso, são estimulados inclusive num plano federal, dentro de um projeto político mais global de privatização. Isso poderá tender a colocar a escola pública numa situação de maior encurralamento do que a gente tem hoje. Ao lado disso, as saídas dentro de um processo como esse são extremamente difíceis. Eu acredito numa saída coletiva porque, certamente, as pessoas têm que realmente parar para pensar o seu individual, repensar as suas práticas individuais. Mas acontece que essas práticas individuais não estão descoladas da prática coletiva. Nesse sentido, então, a fragilidade, a fraqueza do movimento e a falta de resposta dos impasses que estão colocados para o movimento sindical e para o movimento popular no Brasil nesse momento não são muito animadores. Eu sou uma pessoa otimista; não sou uma pessoa negativista, pelo menos esse não é o meu traço principal. Mas, por outro lado, a gente não pode ficar só com a cabeça nas estrelas e tirar o pé do chão, no sentido de perceber isto dentro da sociedade como um todo. Penso que a gente está numa fase, num momento de construção de resistência, na defensiva e da defensiva para o acúmulo é uma fronteira muito sutil. E acho que a educação está acuada. Isso é muito ruim, isso é trágico. Não estou dizendo que é monolítico porque a realidade social é contraditória mas a dificuldade é muito grande. E a gente tem que buscar saídas disso aí. Eu não sei as saídas, eu te confesso, eu não sei. A gente vai ter que procurar essas saídas muito juntos. E quando eu digo juntos, digo mais do que do ponto de vista

formal; acho que a gente tem que repensar tudo. Repensar inclusive a nossa solidariedade, a nossa ação coletiva e individual.

Anexo 4

Entrevista com o Professor Italo Moriconi

E- Como se deu o seu processo de formação política ? Você poderia identificar o que mais contribuiu nessa trajetória enquanto professor ?

I- Eu acho que o meu processo foi basicamente um processo de passagem da teoria para a prática. O que aconteceu comigo foi o seguinte, fazendo um pequena autobiografia. Eu cresci em Brasília e vim para o Rio em 76. Me formei lá em Brasília em Sociologia e vim para cá fazer o mestrado e começar a trabalhar, se bem que eu já trabalhasse lá. Desde que eu me entendo por gente pensante, desde 14, 15 anos, acho que nunca fui um alienado político. Eu me considerava sempre em oposição ao regime militar e me identificava com os ideais socialistas. Eu me lembro que, em 73, uma experiência dramática para mim foi a queda do Allende, quando fiquei ouvindo na rádio e chorando. Minhas amizades também eram muito participantes, mas acontece que eu era um garoto pequeno burguês, de classe média alta, tinha uma vida bastante boa. Mas a opção que eu fiz pelo curso de Ciências Sociais já reflete um pouco minha cabeça. Meu grupo também, vários dos meus amigos tinham ligações mais fortes porque eram filhos de militantes, às vezes comunistas e tal. Até mesmo meus pais, as amizades deles lá em Brasília eram mais nessa área. Meu pai trabalhou com Darcy Ribeiro na implantação de Brasília, ele trabalhava com móveis, instalações comerciais e industriais. Também ajudou muito na União Nacional dos Estudantes - UNE. Fiz faculdade de 72 a 75, que era uma fase em que não havia praticamente vida política em Brasília. Começou a haver algumas reuniões, teve o negócio do Herzog em 75, foi um despertar de consciência muito grande. E quando vim para o Rio, para mim foi uma espécie de libertação pessoal, para começar a vida independente, com 22, 23 anos, formado já, estava vivendo um drama pessoal muito grande, porque eu queria uma participação. Eu estava descontente, achando a minha vida muito alienada, só estudando, só voltado para minha vida. Então, eu comecei a procurar mesmo, procurar pessoas, entrar em contato, tentar encontrar formas de participação. Realmente foi uma coisa que eu procurei, aquela participação. Inclusive eu me lembro que na época até entrei em contato com aquele pessoal do JEB, do Lisâneas Maciel, pessoas que conheciam, que eram ligadas. Eu estava achando que talvez o trabalho que pudesse fazer seria esse, do tipo ligado à Organização das Igrejas, embora pessoalmente não tivesse nenhuma ligação religiosa. Mas acontece que nesse meio tempo veio a eleição de 76, que foi uma eleição municipal. E aqui no Rio de Janeiro essas eleições municipais frutificaram

muito, a partir de uma palavra de ordem das candidaturas de esquerda, de inserção nos movimentos sociais. Então a minha grande chance de realmente me jogar dentro de uma prática política maior foi em 77, com os movimentos sindicais. Aí eu comecei a participar de tudo. Como eu tinha duas inserções profissionais - que era jornalismo e professor - eu comecei a participar de um movimento de oposição do Sindicato dos Jornalistas e das reuniões que posteriormente originaram a antiga Sociedade Estadual dos Professores - SEP/RJ e depois Centro Estadual dos Professores - CEP/RJ. No decorrer da minha vida profissional o que me dava dinheiro para sobreviver era o magistério. O movimento dos professores também cresceu de uma maneira muito grande e eu fui por ele absorvido. Meu processo foi esse, de realmente buscar uma prática política. Eu tinha toda aquela teoria na cabeça, toda aquela emoção, aquela paixão de 76, 77, eu fui me engajando aos poucos. Também aí foi um longo processo de desalienação concreta. Porque a gente vai aprendendo muito, o meu apogeu foi em 79. Eu tinha uma cabeça muito intelectualista. E em 79 surgiu o movimento de massa real. De repente, eu, Ricardo, Godofredo e Hildêzia estávamos ali, diante de milhares de professores fazendo greve salarial. Nós, de repente, fomos guindados a uma posição de negociadores de salário, de líderes de movimento de massas. Eu acho que foi um longo processo, onde eu fui adquirindo uma certa noção de responsabilidade política real.

E- Sendo um dos fundadores da SEP/RJ você poderia falar, em linhas gerais, sobre o processo de criação desta entidade de classe? Hoje, dez anos depois, como é que você vê esse ano de 79?

I- Voltando um pouco atrás, a gente começou com as reuniões em 77-78, e a explosão mesmo foi em 79. Eu caracterizaria as coisas do início de 77-78, fundamentalmente para usar uma terminologia de esquerda, como "reuniões de vanguarda". Eram poucas pessoas, com alto grau de consciência política e havia duas vertentes principais na origem dessas primeiras reuniões que puxaram o movimento. Tinha uma vertente carioca de onde vínhamos eu, o Ricardo e a Hildêzia. Algumas pessoas já tinham vínculos com organizações partidárias de esquerda, como a Hildêzia que era mais ligada a uma militância política organizada. Outras pessoas adquiriram esses vínculos no processo, durante os anos de 77, 78, foi o meu caso, que eu estava como te disse, procurando isso. Então estava procurando não apenas fazer um trabalho de massa, mas também me engajar numa organização. Eu achava que o caminho era esse, embora tivesse um grande "grilo": a minha trajetória, como quadro de esquerda, é uma trajetória engraçada, porque eu sempre me identifiquei muito com uma visão mais heterodoxa, discordava daquela coisa mais soviética, mais stalinista, do Partido e tudo, mas ao mesmo tempo eu achava um absurdo que as divergências tivessem levado a uma tal

pulverização da esquerda no Brasil. Então tinha esse grupo de pessoas, éramos todos jovens, e estávamos fazendo um trabalho orientado por essas organizações, pelas candidaturas de 76. E tem um outro pólo, que é o pólo do Godofredo, do Luciano, que eu acho que é um pólo mais intuitivo, que tinha alguma ligação com a Convergência Socialista. Algumas pessoas da família do Godofredo eram militantes dessa organização. Mas eles começaram a participar dessas reuniões da SEP/RJ por uma outra via. Então juntaram-se aqueles jovens militantes, ou semi-militantes do Rio de Janeiro, com esse pessoal do interior, de Campos, Niterói, e nós fazíamos aquelas reuniões restritas, tentando aprender o que era um trabalho de massa. Porque o grande lance era superar as concepções militaristas do início dos anos 70, e partir para um trabalho de conscientização de massa. Era muito difícil, era um aprendizado muito lento. Esse trabalho foi sendo feito, com reuniões limitadas, com mil divergências, mil brigas, mil coisas. Isso aí deve estar mais documentado na dissertação de mestrado do Máximo, as divergências, os documentos, aquela coisa toda. Paralelamente a esse processo tinha também a participação nas organizações, com as brigas próprias daquela época. Eu mesmo passei por algumas organizações até desembocar no MR-8 no final, isso já em 79, 80. Eu participei durante alguns anos de forças políticas que eram bastantes diferentes da minha natureza. Mas aí tem uma série de motivações próprias do movimento sindical, que, se interessar, a gente pode voltar a esse assunto depois. Agora, o que aconteceu realmente em 79 foi o movimento de massas real. Aí tem vários fatores, eu acho que tem um fator conjuntural nacional, obviamente, porque a partir de 75, do movimento do Herzog, há um crescimento realmente, há uma pressão cada vez maior para que a sociedade se organize, se manifeste. Houve greves dos operários do ABC em 78. Há um clima liberalizante e ao mesmo um clima ofensivo por parte do movimento popular. Eu lembro também que houve um movimento de professores no Paraná em 78, que foi um espanto, porque ninguém esperava aquilo e aconteceu. E aí teve a conjuntura específica do Estado do Rio de Janeiro com relação ao magistério em si, que é o fato de o governo Faria Lima ter passado vários anos prometendo um Plano de Carreira que seria a salvação para o magistério e quando, ao apagar da luz do seu governo, soltar esse Plano, que era muito insatisfatório. E principalmente, eu acho que este foi um fator imediato muito importante: aumentava a obrigatoriedade de carga horária do professor na sala de aula, sem uma contrapartida salarial considerada justa e correta; o professor seria obrigado a trabalhar mais tempo na sala de aula, quer dizer, ia ser difícil ele arrumar 2 ou 3 empregos como era a prática, como ainda é até hoje, e o salário não ia compensar isso. Então, teve esse estopim e teve também o vácuo de poder, do governo Faria Lima passando para o governo Chagas Freitas. Eu acho que nós tivemos, na verdade, muito senso de oportunidade, não senso de oportunismo, mas um senso de

oportunidade. Porque no iníciozinho do ano letivo de 79, ainda nas reuniões pedagógicas preparatórias, havia um clima de profundo descontentamento do magistério, tanto no interior do estado, quanto na Cidade do Rio de Janeiro. Então não tivemos medo de convocar assembleias. Em fevereiro, nós convocamos reuniões, assembleias e aquilo começou a crescer como bola de neve. Inclusive começamos a utilizar estratégias mesmo de ir para a rua. Eu me lembro que a gente fez vigílias em frente à Secretaria de Educação enfim, movimentos de mobilização. Isso cresceu e quando foi em março nós fizemos a assembleia no Sindicato dos Operários Navais lá em Niterói, com uma multidão, milhares de professores, foi um acontecimento incrível. E aí fizemos a greve. Então, eu acho que houve esses diversos fatores conjunturais. Dez anos depois eu acho que hoje, 1989, o professorado já não é mais o mesmo de 79. Eu acho que se aprofundaram certas características que já se podiam sentir em 79, mas em 89 elas são mais evidentes, que é uma espécie de troca de gerações. Eu acho que foi bastante decisivo para o movimento de 79 o fato de que havia muita gente nova que tinha entrado e muitas pessoas, como por exemplo, os professores de 5a. a 8a. séries e do segundo grau, que tiveram uma experiência universitária muito politizadora, num certo sentido. A professora primária, em geral, é menos politizada do que o professor de 5a. a 8a. séries e do 2o. grau, naquela época principalmente. Eu acho que hoje mudou um pouco também porque a gente observa que muitos professores de 1a. a 4a. séries são estudantes universitários também. Essa politização que eles têm nos bancos da Universidade acaba se refletindo na ação deles como profissionais. Então eu acho que havia uma nova geração, mais contestadora, mais rebelde, que não tinha noção do magistério como um sacrifício, em que você aceita tudo e que tinha também uma noção mais profissional. Porque uma coisa muito comum no professorado clássico é a dona de casa, cuja fonte principal da renda é a fonte do marido, o salário da professora sendo meramente complementar. Mas eu acho que em 79 você já tinha uma grande porcentagem da categoria que via no magistério a sua sobrevivência, e que tinha que lutar realmente pelo seu salário. Outra coisa também que eu acho bastante decisivo, e que a gente sentia isso muito, eu, por exemplo, comecei a conhecer mais, indo às reuniões e assembleias, que mudou a composição social do magistério. A geração antiga era uma geração de classe média alta, que fazia Instituto de Educação, coisas assim. Em 79, uma coisa era ir numa reunião na zona sul, onde todo mundo tinha estudado no Instituto de Educação, eram pessoas de boa família, tinham dois carros em casa. Agora, quando você ia em reunião de professores em Madureira, no interior, na Baixada, o pessoal era filho de motoristas de táxi, de operários. Houve realmente uma mudança de composição; eu acho que há quase que de maneira natural, espontânea, a forma como você vê as instituições sociais é bem diferente quando você tem uma origem de classe diferente. Eu acho que o magistério hoje

ele tem uma outra cara. O magistério realmente não é mais oriundo da alta classe média. Pelo contrário. A diferença básica, radical, do movimento de professores pós-79 para o dos anos 50 é que a aliança política imediata hoje é com o PT, com o PDT, com a esquerda e não com o udenismo. Eu acho que isso reflete exatamente a mudança de composição social. Uma coisa é a professora que quer ter o seu salário para comprar as suas jóias, para comprar o seu segundo carro e está revoltada porque o seu status social rebaixou-se; e outra coisa é esse magistério novo que surgiu ao longo dos anos 70, onde ser professor era uma ascensão social. Nessas reuniões que a gente ia em Madureira, a professora era, por exemplo, a primeira pessoa formada da sua família. Enquanto que na zona sul, a professora era apenas mais uma professora, numa família de engenheiros, arquitetos. Atualmente sou professor da UERJ. Quando comecei a participar do CEP/RJ eu era só particular. Nossa proposta inicial era fazer um sindicato de professores públicos e privados. Mas, acontece que aí renasceu o Sindicato de Professores Particulares. Eu mesmo defendi uma divisão de trabalho, que o CEP/RJ ficasse como entidade de professores públicos e o SINPRO permanecesse como entidade de professores privados. Aí, eu fiz concurso e me tornei professor do estado alguns anos depois de ter participado do movimento do CEP/RJ. Mas atualmente eu me exonerei do estado e estou só na UERJ.

E- Como era a participação dos professores nas assembleias iniciais do CEP/RJ, no que se refere ao encaminhamento de uma discussão política ?

I- Essa pergunta é muito interessante, e ela também é muito difícil de responder, num certo sentido. Porque aí vem novamente aquela análise que eu estava fazendo. Eu acho que não há uma resposta única. Realmente, nós enquanto líderes muito vinculados a uma perspectiva de esquerda, nós estávamos um pouco enganados quanto ao próprio movimento que liderávamos. Porque era realmente muito forte esse componente puramente corporativo, puramente salarial e, até certo ponto anti-político. Eu me lembro, por exemplo, que havia um preconceito brutal, não apenas dos professores em geral, mas entre nós. Por exemplo, o próprio Godofredo, no início, tinha uma posição contra todo e qualquer político. Eu tentava não colocar a questão político-partidária concreta e só trabalhar em termos muito genéricos, de uma análise quase que sociológica da política. Um economicismo, como se a luta de classes não fosse mediada por partidos e concepções ideológicas as mais diferenciadas. O próprio pólo socialista do trabalhador é um conglomerado de várias posições, não é uma coisa única. Cabe, portanto, uma distinção: uma coisa era o preconceito contra a política de origem corporativa, "udenista", mais reacionário, digamos assim; e outra coisa era o preconceito contra a política, tipo Godofredo, que era uma visão de esquerda economicista. No final das contas, esse

preconceito contra a política de uma esquerda economicista acabava alimentando um corporativismo de direita. Mas nós, enquanto lideranças, logo superamos isso, porque também aprendemos muito. Eu acho que as lideranças aprenderam demais nesse processo. Aquele negócio que eu estava dizendo dos nossos estadistas atuais, o Lula e o Collor, duas pessoas de 40 anos de idade vão chegar à Presidência da República e vão ter que aprender tudo; seja qual dos dois que entre lá, eles vão ter que aprender. A sociedade empurra as pessoas. Nós fomos empurrados. Nós não sabíamos de nada e fomos aprender no processo. Então acho que tem uma coisa corporativa, mas apesar disso creio realmente que o conteúdo ideológico implícito do movimento de 79 para cá, é um conteúdo mais politizado. Por exemplo, uma vez nós levamos o Lula na assembleia e houve muitas reclamações. Mas acontece que a maioria aplaudiu delirantemente. Então, o corporativismo estava presente mas, de qualquer maneira em geral havia uma simpatia por esse tipo de adesão e acho que isso você sente hoje. Eu atualmente continuo tendo muito contato com os professores porque eu sou professor de Letras. Em Letras, o que mais dá é professor de 1a. a 4a. séries tentando ter o diploma para ser professor de 5a. a 8a. séries. As professoras de 1a. a 4a. séries que são minhas alunas são pessoas que estão no processo de ascensão social; elas têm uma ligação, de família mesmo, com a classe trabalhadora em geral. Elas são politizadas, têm uma perfeita clareza das questões sociais mais amplas. Então eu acho que, de maneira muito tênue, de maneira muito confusa, mas basicamente hoje o movimento sindical de professores não tem nada a ver com udenismo, com corporativismo, ele tem uma consciência muito grande. Ele tem um certo preconceito contra todo e qualquer político, mas eu acho isso perfeitamente justificável, porque a realidade é que todo e qualquer político, muitas vezes até não querendo, eu sei que você participou juntamente com a Lia do projeto do governo Brizola, eu sei que o Brizola teve essa política voltada para a educação mas, na prática, a situação da educação no Estado do Rio de Janeiro não mudou muito com o governo Brizola. Na prática não mudou. Ele fez alguns CIEPs, tudo bem, claro que o Moreira não continuou, mas na prática quem está na educação tem que estar muito descontente com todo e qualquer partido político. Não há como, por mais politizado que você seja, porque a escola pública está acabando e ninguém realmente recuperou. Agora, eu tenho uma teoria, eu cheguei a uma conclusão depois da experiência com o governo Brizola, eu cheguei à seguinte conclusão: eu acho que o movimento sindical do professor está enfrentando uma dificuldade muito grande, ele precisa se reciclar muito porque nós precisamos responder à seguinte questão: por que, com o advento das eleições diretas, com governadores eleitos pelo voto, mesmo assim, a educação continua em último lugar? A conclusão para mim é o seguinte: o governo reflete a sociedade. Então eu acho que a educação não vai nunca melhorar se nós continuarmos achando que se trata de um

problema de pressionar autoridades do Executivo. Eu acho que o problema central é o problema cultural. Os governos refletem a sociedade, não adianta você ficar brigando só com o governo. Se o Brizola, o Moreira não estão dando dinheiro para escola pública é porque também a sociedade não está se preocupando com essa questão. Foi uma experiência muito válida, mas se eu hoje, Italo, tivesse que me dedicar novamente a uma militância em prol da educação, eu não acho que o caminho seria o tipo de trabalho de um movimento sindical voltado para uma luta, quase que uma queda de braço constante, com as autoridades executivas. Eu acho que tem que ser um trabalho voltado para o social, tem que ser quase que um trabalho de persuasão. Realmente recolocar para a sociedade a centralidade da escola pública. Porque o que está acontecendo hoje é o seguinte: as pessoas já acham até normal lutarem, ir para a rua fazer passeata contra aumento de mensalidade de escola particular. Mas gente, escola particular é escola particular, o dono da escola particular, se quiser, pode cobrar quinhentos mil dólares pela mensalidade; o que você tem que ter é uma escola pública decente. Então, a luta social está desvirtuada porque ela tem que ser pela escola pública. As pessoas não lutam pela escola pública, elas lutam para que a escola particular vire uma escola pública, é o fim da picada. Então, eu realmente estou convencido que nenhum partido está resolvendo o problema da educação porque a própria sociedade não está dando a prioridade. Quer dizer, um problema cultural muito sério, muito profundo. Eu acho que o SEPE tinha que atuar ao nível realmente de ideologia, de mentalidade. Enfim, é um trabalho que não tem retorno imediato. Você vê por exemplo, as greves; eu acho que as greves não servem para nada. Claro que é muito difícil dizer: "você não deve fazer greve." Como é que eu vou ser contra uma greve de professores? Mas, o que que está acontecendo? Todo ano tem uma greve, geralmente uma greve que dura dois, três meses hoje em dia, o filho da classe popular sequer tem a noção de uma disciplina, de aprendizagem, porque ele passa vários meses por ano sem aquele hábito de ensino, da aprendizagem, isso eu acho gravíssimo. Porque justamente uma das coisas, aí nesse ponto eu acho que até o Gramsci fala, que é muito importante é a questão da disciplina, você aprender que tem que fazer um esforço. Tem que sentar na cadeira, ninguém gosta de sentar na cadeira e estudar, e isso é muito mais difícil para o filho do trabalhador, porque digamos assim, a burguesia, a pequena burguesia tem toda uma tradição mesmo de sacrificar o próprio prazer em prol de um acúmulo de capital. Então é fundamental o trabalhador ir para uma escola, adquirir aquela disciplina, que vai transformá-lo num militante político, num militante partidário e num trabalhador consciente. Então eu acho que isso é gravíssimo, uma greve de dois meses. Aí, o que que acontece? Ganham 20% de aumento, daqui a um ano aqueles 20% não serviram para nada e o professor tem que fazer uma outra greve. Eu assumo totalmente

o momento de 79, mas acho que o momento de 89 é muito diferente. Eu acho que o tipo de trabalho que o SEPE está fazendo atualmente é um tipo de trabalho orientado pelos mesmos princípios que o orientou em 79, mas aquilo foi apenas um momento, glorioso. A primeira greve que nós fizemos, tivemos aumento de 400%. Nunca mais nós tivemos aumento assim, em nenhuma outra greve depois. Não adianta você ficar batendo, dando murro em ponta de faca, mas acho que tem que se fazer uma análise profunda. Ai eu volto a repetir, a minha análise: eu acho que o trabalho hoje tem que ser voltado para o social, voltado para a sociedade. Eu acho que a tarefa principal seria recolocar junto à sociedade a noção de escola pública como um valor. Agora, aí a minha posição fica mais delicada ainda, eu acho que isso implica também numa auto-exigência muito forte por parte do professor. Porque se você for a nível capilar da sociedade, se você for ali na escola, você vai ver que o professor hoje não tem o menor prestígio junto à comunidade, porque o professor falta à aula. Uma coisa que eu sempre defendi muito dentro do CEP/RJ é que os líderes do magistério, os líderes que estão no CEP/RJ, têm que ser os melhores profissionais. Existe uma tendência muito forte, sempre existiu uma tendência muito forte dentro do CEP/RJ de ficar desculpando o professor, quando eu acho que o papel de uma entidade é a autocritica do professor. Eu acho que a entidade deve ser exigente quanto aos padrões de comportamento do professor, quanto à necessidade do professor comparecer às aulas dele, ser um bom profissional. Porque a única maneira de você começar a fazer esse trabalho de recuperação do prestígio da noção de escola pública junto à sociedade, é o próprio professor mostrando-se exigente consigo próprio. Acho que 90 é um ano decisivo, porque nós temos eleições para governador e deputado. Então eu acho que hoje em dia, mais importante do que o sindicalismo de professores é uma instituição da sociedade civil que congregue associações de moradores, professores, sindicatos. Eu acho que se tinha que criar não uma entidade de professores, mas uma entidade da sociedade, pluriclassista, uma entidade múltipla e ela fizesse uma tripla exigência: uma exigência ao professor, uma exigência à sociedade, e uma exigência às instituições, ao governo. Eu realmente acho que o momento de 79 está esgotado como perspectiva: aquele momento onde um professorado se levanta e dialoga ou briga com o Executivo e faz pressão sobre o Legislativo. Eu acho que não é mais isso, que agora tem que ser a sociedade civil convencendo, muito mais do que pressionando, pressionando no sentido de convencimento. Por exemplo, a utilização da mídia. Uma das coisas mais interessantes em matéria de luta social que aconteceu na última década foi aquele negócio do SOS Racismo na França, porque o grande problema atualmente na França é o racismo. Eu estava vendo hoje uma notícia no jornal, que a direita cresceu ainda mais nas eleições, inclusive o eleitorado tradicional dos socialistas está votando na extrema direita,

que tem um discurso de exclusão. Então, a contrapartida disso é o movimento SOS Racismo que é um movimento amplo, cujo trabalho é fundamentalmente de propaganda, de atuação na mídia. Eu acho que nós estamos num momento assim. Um momento não de ficar fazendo greve, mas de estar presente na televisão o tempo todo, estar presente na rua o tempo todo, estar presente na rádio o tempo todo num trabalho de persuasão muito grande. Eu acho que o problema Chagas não resolveu, Brizola não resolveu e o Moreira está acabando de destruir. Agora, porque eles, não resolvendo, continuam ainda sendo eleitos ? Porque a sociedade também ela não está nem aí; aqueles que têm uma voz ativa estão com os filhos na escola particular, lutando para diminuir a mensalidade dessa escola. Então, aqueles que estão lutando, não estão lutando pelo professor público.

E- Como você vê, ao longo do movimento da categoria, a formação da consciência do professor que está na escola pública do Rio de Janeiro ? De que "conformismos" ele é "conformista" ?

I- Quando eu era do CEP/RJ o meu contato era bastante generalizado com todas as camadas de professores. Eu podia fazer uma reunião hoje no Instituto de Educação, amanhã em Macaê e em Madureira e, em cada um desses lugares é uma composição diferente, uma cabeça diferente e tal. Hoje acho que eu continuo tendo uma visão de quem é o professor, porque estou pegando o professor jovem, basicamente o professor de 1a. a 4a. séries que quer ir em frente. Acho que uma professora de 1a. a 4a. séries que vai para a faculdade ela tem perspectiva dentro da própria profissão. Então eu vejo uma coisa interessante que é o seguinte: eu acho que existe um inconformismo de boca. Eu acho que o discurso do professor, isso é uma característica até um pouco preocupante atualmente nos movimentos dos professores, porque eu acho que o pessoal vai para a assembléia do CEP/RJ, com muita raiva, que é plenamente justificada, e votam as greves. Concordam com a diretoria do CEP/RJ em cima de um inconformismo mas na hora "H", na hora da prática concreta, como você falou, na hora que você faz uma reunião - então vamos discutir o pão-pão e queijo-queijo - o pessoal foge realmente da questão. O professorado não está suficientemente sob pressão de uma ideologia difusa na sociedade. Porque se o professorado estivesse sob pressão da sociedade, não uma pressão policialesca, nem fascista, mas um conceito, eu acho que ele estaria mais interessado. Essa pressão tem que pressupor um salário que você ofereça para ele, porque senão é piada, não tem dúvida nenhuma. Agora, sobre gestão da escola a gente observa que onde houve eleição para diretor, a tendência do professorado realmente é eleger a pessoa mais simpática e delegar totalmente. Os professores delegam totalmente ao diretor fazer tudo. Então, não há muita diferença na relação professor-diretor, se o diretor foi

nomeado pelo chefe político, ou se o diretor foi eleito. Porque no fundo os professores delegam todas as funções para o diretor e é aquela relação autoritária que eles esperam, num certo sentido. E frequentemente os professores cobram do diretor uma atitude autoritária. Quanto mais o diretor democratiza a sua gestão, mais isso desgasta o próprio diretor. Os professores querem um diretor de mão forte, de pulso firme para que possam, digamos assim, abdicar da sua responsabilidade. Eu acho que isso é um problema muito grave, que tem que ser pensado. Eu acho que a eleição dentro de um conceito de democracia é apenas um momento. Você não pode confundir democracia com eleição. Agora, sem eleição também não tem democracia, porque a eleição é aquilo que pode promover a alternância de poder. Outra coisa, o problema da competência profissional. Eu acho muito importante a questão da competência técnica ou da competência profissional. Mas a competência técnica é um corolário. Competência técnica não é você dizer que já aprendeu a dar aula no curso de Didática, e depois passar 25 anos sem se rever. Porque aí vem novamente a questão do conformismo que eu acho muito grave. O professor - e não somente o professor de 2o. grau, o professor universitário também - ele tem muito medo de colocar a sua prática de sala de aula em discussão. O professor tem muito medo de discutir, por exemplo, aquilo que pode ser considerado, por ele ou por outros, um fracasso. O professor que esteja "fracassando" na sala de aula, na minha opinião a única solução para que esse "fracasso" possa ser superado, é ele discutindo francamente com seus colegas, onde ele está tendo dificuldades. O professor resiste muito a isso. Existe uma ideologia de que o espaço da sala de aula é sagrado, e ninguém se mete nele. Então você tem que dar um crédito de confiança, quer dizer, o professor exige quase que um crédito de confiança: "Eu sou formado, eu tenho canudo, eu fiz o concurso, então eu sou o dono do meu nariz na sala de aula. Ninguém pode meter o bedelho". Isso é uma coisa que atrapalha muito. Eu acho que a noção de auto-avaliação, da reflexão, da autocritica são noções muito importantes. Mas, novamente, para isso tem que haver uma pressão, uma pressão social. A questão mesma da educação, a questão da educação no centro de uma preocupação da sociedade como um todo. Aí o professor é valorizado, mas ele sabe que a sociedade está de olho nele. Hoje ele não é considerado sujeito do processo. Ele é apenas um objeto de concepções difusas. Eu acho que essa é a grande questão porque ele, no final das contas, age como um objeto. A única condição de você superar essa situação seria democratizar a discussão de educação ao nível de cada escola. Por exemplo, o Conselho de Classe deveria ser, não um julgamento de aluno, mas um auto-julgamento do professor. Não um julgamento patrulheiro, onde aquele professor vai perder o emprego, mas sim onde você vai colocar francamente os seus problemas, você vai elaborar todos esses diversos discursos humanistas ou tecnicistas. Vai reelaborar e transformar numa vivência pessoal. Quanto à questão do sujeito, eu acho que a

sociedade não age como um sujeito político dotado de uma vontade voltada para a questão da necessidade de uma escola pública. O professor, também na questão didático-pedagógica não age como um sujeito. No final das contas eu acho que o que prevalece é o tecnicismo mesmo. Não o tecnicismo da papelada que vem de cima da Secretaria mas o tecnicismo do "eu já sei o que fazer". Existe também muito cinismo, muitos professores que já desistiram da tarefa do ensino e que vão para a aula de uma maneira muito desinteressada. Isso era uma coisa que me chocava muito quando eu entrei. As vezes nem é cinismo, é um cansaço mesmo. Eu dei aula de Prática de Ensino e era lamentável. Minhas alunas iam, acompanhavam a professora e tal; depois eu ia fazer observação das aulas e fazia mais de uma observação. Tinha a prova aula, antigamente eram duas ou três provas-aula: tinha uma que era para nota e duas que eram tentativas. Então eu via na minha área, que é Português, que a maioria dos professores das escolas, realmente não estão motivando. Não é à toa que o aluno não está querendo saber ler porque a aula, geralmente eu trabalhava com 2o. grau, é uma coisa muito chata. Eu dizia sempre para as minhas alunas: esse adolescente, que está na sala de aula, já está começando a namorar, tem na zona sul o surf e na zona norte, o futebol. Muitos deles estão fumando o seu primeiro baseado. Enfim, a vida deles é interessantíssima. A sala de aula tem que competir, gente. A sala de aula tem que ser extremamente interessante, não pode ser uma coisa chata. Ela tem que ser um lugar de trabalho, de disciplina, mas deve ser muito interessante. Então o pessoal reclama: "Ah, mas eles não prestam atenção à aula". Claro que não, ele não vai prestar atenção se você, primeiro, não tem repertório. Se você não tem um "a" mais em relação à televisão, à rua, aos amigos, à namorada, o seu trabalho vai ser um facasso. Este "a" mais é o saber escolar, um repertório específico, que ajuda a organizar a informação. Então eu via aquelas professoras tradicionais chegavam lá, davam um textozinho e mandavam o aluno lê-lo. Um texto de uma página que o aluno lê em 1 minuto, a professora deu 15 minutos. Quer dizer, enquanto ela deu 15 minutos, o aluno leu em 1 minuto o texto e ficou 12 minutos fazendo bagunça. Depois ela faz perguntinhas. Então, eu acho que existe inércia. Acho que é aquela história, a gente precisa desenvolver uma triplice exigência: exigir do professor, da sociedade e das instituições. Outro dia eu participei de um debate interessantíssimo no Centro Educacional de Niterói. Foi interessante porque tinha um francês da Aliança Francesa, a gente estava debatendo questões mais amplas, mas acabou na questão da educação, e eu falei: "E acho que tem problemas culturais muito sérios entre nós. Nós temos uma formação católica muito enraizada, que eu acho que é uma formação muito condescendente". Nesse ponto, a formação protestante, claro que eu estou falando de um ponto de visto laico, não estou nem defendendo o catolicismo, nem o protestantismo, mas tentando fazer uma análise ideológica, a formação protestante

nesse sentido é mais positiva, porque a mentalidade protestante, o arraigamento da mentalidade protestante leva a uma auto-exigência constante; enquanto que a tendência da formação católica tradicional é sempre transferir, aquela velha história "vá se queixar ao Bispo". Então, nós estamos sempre culpando os governos, as estruturas, o outro por falhas nossas. Ou realmente a gente se torna mais rigoroso, até um pouco chato mesmo, eu acho que nós temos que ser mais rigorosos. Eu não estou defendendo também uma sociedade ou uma cultura, digamos chata, não estou querendo que o Brasil abandone o carnaval, de maneira alguma. Mas eu acho que no Brasil não existe uma noção de rigor, de exigência. As pessoas acham logo que exigência é autoritarismo, ou então é um conflito insuperável, que é trágico. Você pega até relação afetiva: faz parte dessa relação um certo grau de exigência. Isso não quer dizer que esse grau de exigência vá levar a um rompimento ou uma briga definitiva. Eu acho que a gente precisa conviver mais com isso. Por exemplo, seria muito difícil para mim, hoje, de participar do movimento sindical porque eu acho que estou ficando mais velho e cada vez eu tenho menos paciência para composições, para negociações. Este foi um dos motivos pelo qual eu abandonei a vida política. Claro que eu continuo como uma pessoa pública, defendendo as minhas idéias, escrevendo e tal, mas eu quero na minha vida colocar sempre os meus pontos de vista como eles são. Eu acho que na política, não tenho nada contra isso, mas não é a minha natureza no campo intelectual sempre compor, nunca a sua idéia vai inteira para a arena. Na política, tudo bem, é legítimo. O Lula, por exemplo, tem que fazer todos esses acordos aí, ótimo; mas eu acho também que é necessário, um pouco, no Brasil, uma mentalidade radical, no sentido de você se colocar. Por exemplo, eu não suportaria mais ouvir um líder sindical defendendo, como eu na época de dirigente defendia, mesmo discordando, os tais "três dias". Porque eu sei o que está acontecendo. Hoje em dia, na escola de 1a. a 4a. séries, eles inventaram essa história de ter dois professores. Como tem dois professores ficam os dois professores tirando os três dias. Então, na prática, os alunos de escola pública de 1a. a 4a. séries estão tendo dois, três dias de aula por semana! Eu acho que hoje a gente tem que exigir mesmo. Dentro do seu tema de consciência política, eu acho que consciência política passa nesse momento, fundamentalmente, pela consciência da questão da crítica e da autocritica. Eu acho que o momento de 79 foi o momento de libertação da sociedade brasileira, quando o professorado se uniu em torno dos seus interesses mais imediatos, causados pelo arrocho salarial, lutou, abriu um espaço, eu acho que puxou o magistério. Hoje, pelo menos o magistério fluminense é fundamentalmente um aliado das forças populares e progressistas; ele que já foi uma coisa super-reacionária, hoje basicamente não é. Então eu acho que no momento 89 a palavra de ordem seria desenvolver a noção de

crítica e autocritica. A crítica às instituições e a autocritica, eu acho que essa que é a questão central.

E- Qual a sua avaliação quanto aos rumos que tomou o movimento dos professores desde a criação do CEP/RJ ?

I- Eu jamais renegaria o SEPE, acho inclusive que ele deve continuar. Mas, sinceramente, eu acho que as cabeças que têm liderança hoje, seria muito mais interessante se engajarem em grupos, seja internos, embora eu ache que não funcione muito, seja paralelos, que de maneira alguma poderiam ser grupos que disputassem o poder do SEPE. Eu acho que o SEPE deve continuar sendo a grande entidade aglutinadora da luta salarial do professorado. Mas eu acho que o trabalho mais interessante hoje seria um trabalho em cima do eixo da educação destinado a criar controvérsia. Um dos problemas que atrapalha é que o SEPE, porque ele quer ser o porta-voz da categoria em cima da questão salarial, e por isso sempre precisa trabalhar com uma unanimidade. Então, ele precisa reproduzir um senso comum muito corporativista. Se você entrar na questão da educação á sério, vai acabar a unanimidade, porque vão aparecer as mais variadas posições e controvérsias. Então, hoje seria muito mais interessante tentar fazer um trabalho com menos pretensão de unanimidade e de massa mas que poderia reverter num outro momento para o próprio fortalecimento do SEPE. A questão salarial é hoje, não digo secundária, mas é corolário. A questão da educação é central; só se você avançar na consciência, pela sociedade, de que a questão da educação é prioritária, é que o salário poderá ser resolvido. Porque do jeito que está, você colocando a questão salarial em primeiro lugar, como o SEPE coloca, é aquela história, é o pau de sebo, que o pessoal até fala: você faz anualmente uma greve, você ganha 20%, 1%, 2% de aumento depois de suar durante 60 dias, deixar o filho da classe popular sem escola e daqui a um ano você tem que fazer uma outra greve. Então é óbvio, gente, que isso não leva a lugar nenhum, está na cara. Simpatizo com a Florinda mas será que ela ainda não entendeu que não é por aí ? Você está colocando a questão da formação política; eu acho que tem que investir na questão da formação política. Eu acho que o CEP/RJ representou um salto mas a questão da formação política vai por outras vias hoje. Aí, o que eu agregaria é que realmente isso vai de fora para dentro. Eu acho que foi muito importante o esforço que o governo Brizola fez, que vocês fizeram, de trabalhar com o professor. Mas é o que eu te digo: eu acho que o trabalho tem que ser na Associação de Moradores, na Televisão. Enfim, teria que se ter uma instituição da sociedade civil disposta a levar a controvérsia e que atuasse sobre a sociedade, para que a sociedade pressione o professor. Eu acho que o trabalho em torno da conscientização política só em cima do professor não leva a lugar nenhum. Eu acho que o professor vai mudar na medida em que ele é reflexo - a escola, o professorado, são

reflexos da situação da sociedade. Se a sociedade é passiva em relação à questão da educação, o professor é passivo. O trabalho tem que ser muito mais junto à sociedade. A sociedade tem que se tornar ativa e exigir do professor. E aí o professor se sentindo exigido pela sociedade na questão educacional, exigirá do governo um retorno. Se o professor se sente acuado, se a sociedade, por exemplo uma comunidade de país, tivesse o poder de demitir um professor que está faltando muito. O professor, também vamos reconhecer, ele tem toda razão em faltar muito porque não ganha nada. Mas se os país podem tirar o emprego dele, ele vai exigir do governo um salário, com muito mais moral. Então eu acho que é um pouco essa cadeia. No momento de 79, que eu chamo de explosão, as lideranças foram porta-vozes quase que acríticos dessa explosão, mas eu acho que agora é o momento da controvérsia produtiva. Eu acho que a demagogia, você querer ser simpático para a massa, é muito negativo para o Brasil hoje. Eu acho que hoje um líder tem que ser alguém que desafie, alguém que puxe, que peça, que exija. Agora, a gente também tem que entender que esse desafio, essa controvérsia são produtivos. Aí volta aquela coisa da unanimidade católica que é muito arraigada no Brasil: nós temos medo do conflito, nós estamos querendo sempre a unanimidade. Então, eu acho que é um trabalho de desestabilizar hegemonias mesmo, é um trabalho de cultura mesmo, sério, localizado.

E- Na sua visão você diria que surgiu um "novo" sujeito social com o SEP/RJ ? Quais os fatos ou até mesmo sinais do ponto de vista de organização, de inserção no movimento mais amplo da sociedade - ou ainda se dá muito ao nível do corporativo ? Houve uma evolução significativa nos últimos 15 anos ?

I- A evolução significativa ocorrida nos últimos 15 anos se deu ao nível da "composição" social do magistério carioca e fluminense. O magistério público de 1o. e 2o. graus tornou-se uma profissão procurada por estratos sociais em processo de ascensão. A permanência do CEP/RJ ao longo da maior parte deste período deve-se ao perfil sociológico do professorado, além de outros fatores históricos e institucionais que explicam o porquê de seu "reconhecimento" pelas forças representativas (partidos, governo) do estado. A nova composição social do magistério, assim como o modo pelo qual se deu a democratização do país, também explicam porque o associativismo do CEP/RJ, oriundo de 79, seja diferente daqueles oriundos dos movimentos de 62 (interior do estado) e dos anos 50 (Cidade do Rio): o atual tende à esquerda, os anteriores tendiam ao conservadorismo. No meu modo de ver as coisas, o professorado enquanto tal só pode caracterizar-se como "sujeito social" do ponto de vista "profissional". Não cabe ao sindicalismo "criar" esta consciência, embora ele seja um instrumento auxiliar para isso, mais ou menos importante conforme a conjuntura. A meu ver, a consciência

profissional do professorado depende diretamente do "valor social" da educação. No Rio de Janeiro, este valor encontra-se em franco processo de dissolução, de esquecimento. Não é um problema de governo (novamente: o governo é apenas um instrumento); é um problema da sociedade em geral. O movimento de 79 contribuiu para fazer renascer "uma" (apenas uma) das dimensões da consciência profissional: a dimensão da auto-defesa sindical ou corporativa. Esta foi uma conquista que não morreu. De um ponto de vista que só interessa num nível estatístico, é claro que o CEP/RJ também serviu para aumentar o número de pessoas (principalmente mulheres) politizadas no seio do professorado. Além da corporativa, não creio que qualquer outra dimensão da consciência profissional tenha sido efetivamente impulsionada pelo CEP/RJ, a não ser em casos isolados.

E- Você acha que ao longo desse trajeto foi sendo construída uma "nova" identidade, um outro sujeito social mais consciente e crítico? Quais são as dificuldades, os grandes impasses nesse processo de constituição?

I- Novamente, aqui, e sucintamente: o que pode conferir "identidade" ao professorado senão a especificidade de seu trabalho? Ou seja, sua consciência profissional. "Consciência", no entanto, é algo que só existe "dialogicamente", na relação com o outro - eis o que nos anda ensinando o contemporâneo pensamento social. A consciência profissional do professorado só emergirá quando se estabelecer uma relação dialógica entre ele e a sociedade em geral, em torno das questões específicas de sua profissão. Sua profissão: sua função social, seu valor social. O impasse é que a sociedade fluminense está esquecida da educação. Como lembrar à sociedade o valor da educação? Primeiro problema a ser resolvido. A partir desta primeira solução, a sociedade saberá eleger representantes que façam do magistério um "interlocutor" a sério. Um interlocutor nas questões de educação. Mas a iniciativa deste diálogo só terá legitimidade se for "precedida" de um "enorme" investimento nas condições "físicas" de trabalho. Um investimento que atenda a toda a rede escolar por igual e que possa ter continuidade quando da alternância de poder. (Um investimento de tipo bem diferente, portanto, daquele feito no primeiro governo Brizola).

Anexo 5

Entrevista com a Professora Lia Ciomar Macedo de Faria

E- Como se deu o seu processo de formação política? Você poderia identificar o que mais contribuiu nessa trajetória enquanto professor?

L- Eu acho que há dois momentos iniciais fundamentais. Um deles é o momento em que eu entro para a Faculdade Nacional de Filosofia em 65, logo depois do Golpe Militar quando o movimento estudantil está na sua efervescência, no seu apogeu. Então, o movimento estudantil e a própria Faculdade foram uma grande escola de formação política. E eu acho que a minha formação política vem dali. Um outro momento de tomada de consciência, de catarse como o Gramsci fala foi quando sai da esfera privada para a esfera pública. Quer dizer, um momento mais na política estudantil e o outro, que é a vida profissional, quando eu fui trabalhar aos 17 anos, saindo da Avenida Atlântica, da zona sul, da proteção da minha mãe e fui trabalhar em Parada de Lucas. O primeiro ano lecionei numa escola de Parada de Lucas e o segundo ano, dentro da favela, também em Parada de Lucas mas dentro da favela onde diariamente gente morre assassinada. Ai, eu tomei realmente consciência, na visão do que é pobreza, do que é injustiça social. Uniram-se essas duas coisas: de um lado a teoria da injustiça social que a Faculdade dava, a luta para mudar aquela injustiça que era a luta do movimento estudantil; de outro lado, a prática. Uma coisa que sempre influenciou muito a minha prática política é que eu nunca tive uma formação política em cima exclusivamente de teoria. Eu sempre tive uma ação política no movimento estudantil e uma realidade social presente no meu próprio trabalho. Eu me inseria naquela realidade social injusta através do meu trabalho. Então, não foi uma formação apenas teórica: foi uma formação teórica com uma resposta de ação política no movimento estudantil e, paralelamente, também uma terceira questão que era um trabalho junto àquelas classes populares, que eram vítimas daquela injustiça social. Eu acho que isso me deu uma formação política em profundidade porque não foi apenas formação teórica, nem só um ativismo desvairado que não vem acompanhado de um conhecimento teórico. Além disso, não foi só a formação política e um ativismo apenas no movimento estudantil. Eu convivia com as classes populares, eu lá lá dentro da favela e via como elas viviam. Essa formação política me deu uma visão da totalidade da sociedade - porque, senão, eu poderia ter ficado apenas presa à minha própria classe social. O movimento estudantil, principalmente a nível de 3o. grau, era da burguesia, da classe média. De fato, quem ascendeu ao ensino superior público, como era o caso da minha Universidade, eram as pessoas que tinham algum

dinheiro para estudar nas boas escolas e se preparar, frequentando bons cursinhos de pré-vestibular, como eu que cheguei a frequentar dois. A minha formação política poderia ser teórica, academicista; poderia ter ficado presa a um tipo de movimento social característico da minha classe social, do meu segmento, que era o movimento estudantil, que no fundo era branco, burguês, muita gente da zona sul, muito filho de militar. Na verdade, o complemento dessa formação política foi o meu trabalho com os professores na esfera pública e, principalmente, até enquanto professora primária, que sempre foi mais discriminada, a pior remunerada. Quando eu comecei a trabalhar, ainda em 64 como professoranda, a professora primária ainda tinha pelo menos um status social, ainda que mal remunerada.

E- Você viveu o processo da greve de 79 despontando como uma grande liderança em Friburgo. Gostaria que você falasse a esse respeito.

L- Eu acho o primeiro momento de tomada de consciência, o primeiro momento de formação política, foi o meu ingresso para a Faculdade Nacional de Filosofia, a participação no movimento estudantil e a própria saída da esfera privada para a pública no terreno profissional. Trabalhei como universitária na escola pública em Parada de Lucas, no primeiro ano; depois, no segundo ano, numa favela onde fiquei três anos. Foi o primeiro grande momento catártico. Eu diria que o segundo grande momento catártico, quase como uma catapulta, uma coisa impulsionadora, foi como uma pessoa adulta com 32 anos e com três filhos etc. Esse momento inegavelmente vai me pegar muito mais profundamente, porque já era mais velha e amadurecida. Veio, também, muito marcado pelo período ditatorial, o silêncio, os sonhos esmagados. Essa coisa da tentativa de resgate, também impulsiona muito: por isso, eu uso a idéia de catapulta. Eu acho que a greve de 79 e o CEP/RJ criaram a figura da Lia Faria enquanto uma liderança. Porque, quando eu falei da catarse, do meu momento de tomada de consciência política eu não falei do surgimento de uma liderança. Eu falei do surgimento de uma consciência política numa pessoa comum, numa estudante universitária, numa professora primária. A gênese de uma liderança, de fato, vai surgir em 79, inicialmente de uma forma inconsciente para depois se tornar mais conscientizada. Quer dizer, o movimento me impulsionou, me jogou, me criou. Sou uma pessoa muito rebelde, muito transgressora, desorganizada e indisciplinada e vejo isso como uma forma de resistência. Eu acho que a minha loucura é uma loucura sadia. Eu acho que a minha desordem, a minha desorganização, é a negativa de uma ordem, de uma organização da qual eu não participei, na qual eu não acredito. Então, eu não vejo a minha indisciplina, a minha desordem, como alguma coisa negativa. Eu não vejo a minha loucura como alguma coisa doente. Eu vejo como uma coisa sadia, eu vejo como uma resistência. Porque, na

verdade, o que é essa sociedade aí? Ela é uma camisa de força cheia de modelitos, em que tanto a esquerda como a direita imperam com o autoritarismo da nossa história e da nossa cultura. E o tempo todo a minha rebeldia era a tentativa de eu me construir, me criar, me tornar mulher, sendo oprimida numa sociedade machista e patriarcal, filha de militar. A maioria das mulheres da minha família eram oprimidas pelos maridos, nunca haviam trabalhado. Então, para eu me construir enquanto uma profissional, um ser político tive que fazer uso de estratégias como resistência.

E- Sendo um dos fundadores da SEP/RJ você poderia analisar o quadro conjuntural e estrutural brasileiro ao final da década de 1970, especialmente do Rio de Janeiro, destacando o que mais contribuiu para a criação dessa entidade de classe?

L- Eu acho que há momentos de pique no processo histórico. Na minha dissertação de mestrado eu uso uma expressão da Lya Luft sobre a sua relação com o Hêlio Pellegrino como "um casal de pássaros varado em pleno voo". A nossa geração também foi "varada em pleno voo". Uma geração não só brasileira mas no mundo inteiro, do Conbendit, dos hippies, do "Paz e Amor", dos Beatles. Foi uma geração, um momento de rebeldia no mundo, de tentativa de renovação, de transformação. Talvez um daqueles momentos que o Gramsci fala, da passagem do velho para o novo e que, inclusive, coisas mórbidas começam a acontecer. Esse processo que vinha vindo, foi varado. Nesse processo as coisas acontecem, até apesar de nós. Há momentos que você é mais sujeito da sua história e, em outros, você é absolutamente atropelado pelo processo histórico. Em 78, há um momento novamente de pique da história, decorrente de um processo que tinha sido abortado, varado, ceifado. E isso tem a ver, também, com o processo mundial, com a política de direitos humanos, com as denúncias que começam a surgir do mundo inteiro. No início da década de 70 interessava aos Estados Unidos, por exemplo, incentivar as ditaduras militares na América Latina. Após a derrota do Vietnã, a política dos direitos humanos, temos uma outra postura do Primeiro Mundo, até dos Estados Unidos que já não se interessam mais em manter essas ditaduras. Por que isso tem uma série de consequências. A era do "Milagre" acabou, a classe média começou a se proletarizar, o seu poder aquisitivo começou a cair e isso não interessa para o mundo capitalista. Para o mundo capitalista interessa que a taxa de crescimento aumente, que as pessoas tenham poder aquisitivo. E também a questão até de "panela de pressão", que é uma luta eterna de esquerda e direita, capitalismo e socialismo. Se os modelos de governo dos países do Terceiro Mundo forem excessivamente repressivos podem gerar uma "panela de pressão" permanentemente pronta para explodir. E são países jovens, com altas taxas de crescimento, enquanto que Europa é um país de velhos. Então, existe esse medo. O Brasil é um país de dimensões continentais, com uma grande expressão na

América Latina e no Terceiro Mundo. A gente também não pode esquecer a conjuntura internacional. Não é analisar o pique de 78, da abertura, da anistia, como se fosse uma coisa brasileira porque não é; o mundo inteiro vai assistir a tudo isso, inclusive a própria América Latina, com o apoio, com o aval, dessa vez da "matriz", dos Estados Unidos. Isso é importante. Em 78, 79 tivemos todos aqueles movimentos, depois da Campanha das Diretas Já, com o pluripartidarismo, com o nascimento do PT que veio fortíssimo do crescimento do movimento social, a explosão do ABC paulista com o surgimento do Lula como uma nova liderança sindical... Isso tudo trouxe a aura de sonho, de fantasia, de expectativa, de resgate político. Nós estamos resgatando o que a gente perdeu. Nós estamos retomando o fio da história, que é até um termo que o Brizola gosta muito porque ele se considera vítima dessa história que vinha vindo e foi varada. Então 78, é a retomada desse fio da história, é o resgate. Agora, o que a gente vai ver nessa retomada? De fato, a gente sonhou muito alto, desejou muito e era grande o nível de expectativa que nós jogamos em 78 e 82 principalmente porque vem a primeira eleição para Governador. Depois em 85, com a Campanha das Diretas e a derrota da emenda Dante de Oliveira a gente começou a cair na real. Ou seja, não é tão simples o "querer é poder". A gente continua acreditando que querer é poder mas percebendo que significa um processo a médio ou até a longo prazo. Continuamos acreditando na importância da organização, da participação, do fortalecimento do movimento social e popular, da estruturação do Partido político mas começando a perceber que era uma longuíssima jornada. E aí, o que se percebe hoje? Que o movimento social, por exemplo, está em descenso. O movimento social tem uma peculiaridade: ele une. No movimento social está todo mundo junto em prol de uma coisa única: seja o aumento da minha categoria profissional, seja tampar bueiro, seja botar água, seja eleição direta. Mas, de 82 para cá, tivemos eleições praticamente todo ano. A questão do pluripartidarismo, da constituição dos Partidos, da democracia, evidentemente, exige voto. Através do exercício do voto, a gente aprende a votar. Isso fez com que os grupos, que começaram muito eufóricos e unidos, comessem a entrar em confronto com suas contradições, com suas diferenças. Então, começa a haver uma retaliação e uma divisão realmente das esquerdas, desses grupos que se diziam progressistas e queriam a mudança, a medida que você tem de construir o pluripartidarismo e se lançar em sucessivos pleitos eleitorais. E isso se reflete dentro do movimento social, do próprio sindicalismo. Uma grande crítica que se faz, tanto ao PT como ao PDT, é que esses Partidos aparelham os sindicatos. O sindicalismo brasileiro está aparelhado nas mãos do PT e do PDT, queiramos nós ou não. Eu acho isso ruim e negativo. O movimento social também está ficando aparelhado, até por essa postura da Igreja francamente a favor do PT. Isso é uma questão confusa porque começa a tirar a autonomia e a espontaneidade do movimento social e da

própria possibilidade do sindicalismo se construir de forma diferente. Porque não é o sindicalismo que está se construindo: é um sindicalismo que está sendo levado à sombra do crescimento dos Partidos políticos. Ora, o Partido se sobrepõe ao que deveria, na minha concepção, vir antes, que é o processo do indivíduo que começa a sua política do cotidiano na sua associação de moradores (para botar a sua bica, a sua luz) ou dentro da sua própria casa, no seu trabalho (onde ele se sente discriminado porque é homossexual, ou negro, ou mulher) e vai para o movimento social. Ele deve passar por essa experiência de forma espontânea, autônoma, com a sua própria coletividade. A partir desses movimentos sociais, dessa política do cotidiano, ele pode até ir para um sindicato brigar pela sua categoria profissional. Ai, então, ele começa a busca pelo Partido que mais se identifica com tudo aquilo que ele acredita, com a sua própria trajetória política. Isso ocorreu de forma inversa devido à primeira eleição para Presidente da República depois de 29 anos. Então, a necessidade de ter Partidos fortes se tornou prioritária no atual momento histórico, suplantando a força dos movimentos sociais. E o que a gente vê hoje é o movimento social em descenso, como a FAMERJ vivendo uma crise seriíssima. O descenso do movimento social, a crise, o conflito, as contradições do movimento social se misturam e se confundem com a questão do partidarismo. Eu não estou falando sobre isso como retrocesso mas como um momento do processo. Devido às sucessivas eleições houve uma maior permanência do Partido político enquanto ator principal, aguçando as contradições e os conflitos no seio do movimento social, no seio da sociedade que é dividida em classes sociais e, inclusive, das diferenças que existem entre essas classes sociais. Então, eu acho que a partir de 82 e principalmente depois de 85, há o momento de aguçamento desses conflitos, dessas contradições. E isso está refletido no movimento social, no sindicalismo, nas dificuldades da CUT, CGT e até na transformação do CEP/RJ em SEPE. Eu acho que são até as dificuldades de uma sociedade civil, como você colocou muito bem, que vem sendo dominada pela sociedade política, pelo autoritarismo; de uma sociedade civil sem prática democrática, enfraquecida. Inegavelmente, não é uma fala desesperançada porque, ao mesmo tempo em que digo tudo isso, eu já vejo claramente uma sociedade civil mais organizada. Você vê organismos como a própria OAB e vários grupos de luta pelos direitos humanos. Então, o movimento social vai se ampliando e diferenciando pelo surgimento de vários grupos: é homossexual, a mulher, o negro. Você hoje já tem uma Associação, um Sindicato de Empregadas Domésticas. Eu quero dizer que houve uma ampliação da participação da sociedade civil e isso é positivo. Hoje a sociedade civil, inegavelmente, está mais organizada e participa mais do que no início da década. Apesar disso, os movimentos estão mais fragilizados, mais enfraquecidos. Você não vê, por exemplo, a FAMERJ e a FAFERJ num pique e numa

força como elas já tiveram. Mas, o Estado também mudou, não é mais um Estado militar, é um Estado civil travestido de Nova República, com um Presidente da Academia Brasileira que faz romances. Então, não é um "milico", mudou. Os governos estaduais e municipais são eleitos pelo voto popular. Começam a ser renovados as Câmaras Municipais, as Assembleias Estaduais e o próprio Congresso Nacional. Você vê muito político, antiquíssimo, que se reelegeia, compondo a maioria de Câmaras Municipais e Assembleias Estaduais, o próprio Congresso Nacional, absolutamente conservadores e retrógrados e isso começa a ser melhorado, ventilado. Agora, concordo com você que houve um avanço da sociedade civil como um todo. Acredito, sim, que o movimento social vive hoje uma crise, que também atingiu o próprio sindicalismo. Como nos ensina Gramsci, na passagem do velho para o novo, coisas mórbidas estão acontecendo. E a gente vai ter que ser capaz de dar esse pulo do gato; acredito eu que temos que ser capazes de dar o pulo de qualidade, no sindicalismo e no movimento social brasileiro. Gramsci coloca o movimento como o momento da catarse, ou seja, o momento que você toma consciência política da sociedade em que você vive, é o conhece-te a ti mesmo. A partir do momento catártico você está pronto para fazer o seu inventário. E ele mostra que é fundamental você fazer esse inventário para avançar. Eu acho que o CEP/RJ, por exemplo, propiciou, permitiu esse momento catártico. Eu acho que houve esse momento catártico na categoria, no professorado do Rio de Janeiro, principalmente nos movimentos das greves de 79/80. E justamente o CEP/RJ propicia essa explosão. O CEP/RJ tem uma posição política fundamental, na história da educação brasileira; ele é, a meu ver, o momento de "pique" principal em todo processo da história da educação brasileira de expressão da categoria. Parece-me que o momento em que a categoria de fato se expressa, que toma consciência de classe, de que é trabalhador, é através do trabalho do CEP/RJ. Saviani e Gramsci falam que a prática política é a prática pedagógica e a prática pedagógica tem que ser a prática política. E eu acho que o CEP/RJ, de fato, teve uma prática pedagógica política e uma prática política que foi pedagógica. Dos movimentos de que eu participei, eu acho que nenhum foi tão pedagógico, desse ponto de vista, que aponta para prática política e vice-versa, quanto o CEP/RJ.

E- Pela sua longa trajetória na direção da entidade de classe dos professores qual a sua avaliação quanto aos rumos que tomou o movimento dos professores desde a sua criação ?

L- Eu acho que a grande massa foi sendo sacudida, muitas vezes contra a sua vontade. Não se discutia política. Houve um momento de um "não" abafado no peito, de rebeldia, pois a situação salarial era catastrófica. Havia um inconsciente coletivo, também, de anos e anos de repressão, de não poder falar, de silêncio. E todo um processo histórico, todo um palco, todo um cenário que acenava para isso: da abertura, da

anistia, das greves no ABC, do surgimento do Lula e do surgimento do PT, enquanto um Partido a partir dos movimentos sociais. Então, eu acho que a Nação explode. E a nossa categoria, até por ser uma categoria essencialmente feminina, é atingida pelo avanço do movimento feminista. Eu acho que houve essa explosão da mulher brasileira, do magistério, o tal momento catártico Gramsciano. Inicialmente, esse momento não tem uma grande reflexão política e se faz, principalmente, em cima de salário. Isso mostra, inclusive, aquela visão cultural histórica do sindicalismo brasileiro, que é extremamente corporativista. A verdade é que houve tentativas do CEF/RJ de aprofundar a discussão sobre a questão da escola pública. Depois, até essa tentativa extremamente louvável da última diretoria que a Hildêzia presidiu, de se fazer um trabalho de conscientização, inclusive da questão feminina, o que me parece, de fundamental importância na categoria do magistério. Então me parece que qualquer sindicato, qualquer associação, qualquer corporação de uma categoria essencialmente de mulheres, tem que problematizar sobre a questão feminina, numa sociedade patriarcal machista em que a mulher é oprimida. O "conhece-te a ti mesmo", o inventário, ou como diz o Ernesto Cardenal "só há revolução exterior quando se tem revolução interior", tem que passar por esses momentos de conscientização da mulher. E eu acho que a categoria quando se joga é muito mais pelo momento histórico, pelo inconsciente coletivo, pela luta contra a ditadura, pelo avanço do movimento feminista. Esses são movimentos macros, da totalidade em que o professor, na verdade, não tinha clareza, não tinha nível de reflexão. O que puxa, a pedra de toque, é o salário. E quando vem a cacetada feia - tem uma primeira vitória mas no ano seguinte aquilo tudo é retirado - há até um recuo muito grande do movimento. Porque as pessoas se jogaram com muito otimismo e depois perceberam que a luta política é uma luta até à morte, é um caminho, um processo e você não para de caminhar nunca. Então, a verdade é que as pedras do caminho afastaram, logo nos primeiros anos, um grande grupo dessa massa. Começou a haver uma separação do joio do trigo e muitas pessoas começaram a desistir. Acho que algumas começaram a desistir da luta também pelo fato de serem mulheres porque isso começou a gerar uma série de problemas, de conflitos domésticos com o marido, com o filho. Houve, por exemplo, um número enorme de desquites e separações, não só no Grande Rio como nas cidades do interior. Conflitos mesmo domésticos porque começou a se construir uma nova mulher, como diz a Simone de Beauvoir, "não se nasce mulher, torna-se mulher". Essa mulher começou a sair um pouco da esfera privada para a esfera pública porque, na verdade, o magistério é muito visto como a continuidade do lar: trabalha só num horário, com direito a ajudar o marido. Então, a mulher professora, também não tinha essa consciência enquanto profissional. Essa consciência política que a gente está falando, essa consciência crítica, não chegava nem ao limiar do professor

conseguir se ver, a professora principalmente, enquanto uma profissional, uma categoria profissional. Isso, por exemplo, eu acho que o movimento social é que levou a se conseguir; eles começaram a ter clareza do que é ser uma categoria profissional. Depois, um novo passo, um novo avanço quando eles começaram a ter clareza do que era classe trabalhadora. Esse processo educativo e pedagógico, eu acho que o movimento do professorado do CEP/RJ, levou a grande massa. Mas eu faria uma diferença aqui, também, entre o que foi o CEP/RJ, o antigo CEP/RJ e o que foi o SINPRO. O SINPRO veio muito mais daquela estrutura corporativista, histórica, do sindicato. O CEP/RJ começou muito como movimento, um movimento social, como um movimento de professores. Até porque ele não era legalizado, não podia ter a estrutura burocrática que o Estado exigia, não se burocratizou na própria prática política. Então, ele começou de forma mais ampla, aberta, democrática. E ele também se misturou com um grande momento histórico de explosão das pessoas que vinham silenciadas. Ele se misturou com o processo de abertura, de anistia; fez parte de um grande momento político nacional de abertura e de resgate de antigos sonhos e conquistas que a gente havia perdido com o Golpe de 64. A grande força, a meu ver, do CEP/RJ no seu nascedouro e o que o diferencia fundamentalmente do sindicalismo brasileiro e não apenas do SINPRO, foi isso. Agora, eu acho que o CEP/RJ, na minha avaliação incorreu num equívoco político ao ampliar um Sindicato de Professores para um Sindicato de Profissionais de Educação, incluindo e considerando como profissionais de educação serventes, merendeiras e porteiros, o que eu acho uma falsa visão política e uma atitude até demagógica. Uma coisa é você dizer que uma servente, uma merendeira, um trabalhador braçal, é um professor. Isso é uma mentira, isso é demagogia. E eu não acredito que você vá vencer os preconceitos desse país, vá superar o atraso e o conservadorismo cultural e histórico, mudando esses signos dos sindicatos e juntando "alhos com bugalhos" dentro do mesmo sindicato. Eu acho que a unidade da classe trabalhadora pode se fazer numa CUT, numa CGT mas você não pode misturar bancário, médico e telefonista, no mesmo sindicato e dizer que a classe é igual. Não é igual, merendeira é merendeira e professor é professor. Isso sem nenhuma visão preconceituosa, do tipo que o trabalho manual é inferior ao trabalho intelectual. Eu apenas estou mostrando que há uma diferença, como há diferença entre médico e bancário, o bancário e a telefonista. Na minha atitude não vai nenhum preconceito. Eu acho uma atitude equivocada politicamente, demagógica e precipitada. E eu acho que isso deu um golpe de morte no CEP/RJ. Então, eu não diria que o CEP/RJ se perdeu porque se burocratizou, porque criou uma estrutura corporativa, porque virou um sindicato igual aos outros. Eu acho que foi muito pior, "esculhambaram" o CEP/RJ, acabaram com o que poderia ser uma proposta de sindicato mais moderna, mais avançada, como o trabalho, por exemplo, da última diretoria. Ela se

preocupou em fazer um trabalho específico com o professorado quanto à questão feminina, considerando que o magistério é uma categoria essencialmente feminina. Então, ao invés de fazer só um trabalho corporativista, era um sindicato que já começou a se voltar para a questão feminina. Eu cheguei a participar desse trabalho de conscientização feminina. Eu acho que, quando você transforma o CEP/RJ em SEPE misturando todo mundo, você esfaçalhou uma nova proposta sindical e criou um monstro. Você criou uma coisa que não é nem um sindicato corporativista. E alguma coisa que não vai avançar, porque eu não acredito que tenha possibilidade de avanço um sindicato que vai levar a luta de servente, merendeira, vigia, porteiro e professor, junto. Eu acho impossível. Eu só entendo essa unidade dentro de uma coisa mais ampla, como uma Central de Trabalhadores; aí, é diferente.

E- Como você vê ao longo desse movimento a formação da consciência do professor que está na escola pública do Rio de Janeiro ? De que "conformismos" ele é conformista ?

L- Eu acho que o Brasil vive, de fato, um momento de crise gravíssimo, talvez um dos momentos mais críticos da nossa história. É um momento de muita desesperança, de muita falta de expectativa. Apesar de a sociedade civil estar avançando, estar se movendo, você não sente mais aquele tesão, aquela alegria, aquela esperança que havia, por exemplo, no final da década de 70. Gato esquentado tem medo de água fria. Essa década de luta começou com uma grande explosão de alegria, de esperança, de resgate, a volta dos exilados mas eu acho que a bola das pessoas ficou meio murcha. As pessoas perceberam que os compromissos com o caminho representam encontrar muitas pedras nesse caminho. E evidentemente, quem tem realmente compromisso, as pedras não vão nos afastar mas podem tirar a nossa alegria, o nosso tesão. As decepções, as derrotas, queiramos ou não, foram muitas. Lembro-me do Darcy Ribeiro se orgulhar de ser um derrotado quando se refere a alguns projetos dos quais participou e que não tiveram o êxito desejado. E, ser um derrotado quando o povo brasileiro é um derrotado é estar do lado do povo. Se ele fosse um bem sucedido, um vencedor, seria rico e não estaria do lado do povo. Não dá para escamotear que as nossas vitórias têm sido muito pequenas e que temos avançado muito pouco. As condições de vida do povo hoje são de uma indignidade total. O mesmo se dá com a escola e com o professor deixando-o meio perplexo. A verdade é que as últimas greves do magistério foram um fracasso total, não deram nenhuma vitória à categoria, pelo contrário. O governo Moreira Franco está tirando do professorado as vitórias conquistadas nesses últimos dez anos. O professor público, principalmente do Estado, também vive hoje um momento extremamente difícil da sua luta, ele está cansado, combalido, desacreditando em tudo. Os melhores quadros do magistério estão abandonando a profissão, tentando

ganhar dinheiro em outras atividades para sobreviver e não morrer de fome. Então, o magistério, a escola e em consequência, refletindo isso, o SEPE e o movimento da categoria, vivem hoje um momento crítico, difícil, quase que de descenso. O instrumento da greve foi absolutamente esvaziado, não está levando a nada, não está representando mais nenhuma conquista. E o professor, o movimento, a própria entidade e a sua diretoria não conseguem vislumbrar nenhuma outra medida para fazer movimento. Quer dizer, o movimento está parado e o governo, pisando no professor, esculhambando a escola pública, dando bolsa de estudo para o ensino privado. A entidade de classe e a categoria ficam olhando para tudo isso sem conseguir criar novas formas de luta. E, na medida em que não inventa novas formas de luta, ela não avança. Eu acho que a categoria está perante um impasse da sua própria incompetência política de se organizar melhor enquanto classe profissional e avançar. Se o governo está oprimindo e a sociedade vai mal, podemos até colocar as suas causas mas não podemos ficar naquele discurso eternamente. Eu acho que isso, por exemplo, responde à sua última pergunta - de que conformismos o professor é conformista. Eu acho que o professor, sob o ponto de vista ideológico, está sendo absolutamente conformista quando ele não assume claramente a posição, em discussões, assembleias e reuniões que o instrumento da greve não está resolvendo, está esvaziado. Nós temos que descobrir outros instrumentos de luta ou não vamos avançar. Então, acho que está havendo um certo conformismo do professor, quase que uma bola de neve, que é assim: "- Eu ganho mal, vamos parar". Parece que amanhã mesmo está proposto um dia de paralisação. Al faz greve durante um mês, 15 dias, 40 dias, não ganha nada e volta. Eu acho que isso é uma forma de conformismo porque você aceita um jogo sindical, um jogo político no qual você já entra achando que não vai ganhar nada. Ou seja: "- Vamos parar um pouco, vamos descansar um pouco porque, já que eu ganho mal pelo menos não vou trabalhar". Isso é conformismo, é a gente se conformar com um tipo de sindicalismo, de organização da categoria que não está me levando a nada. E tenho consciência, tenho clareza que eu não estou avançando mas continuo fazendo o mesmo tipo de sindicalismo, o mesmo instrumento de greve que não me leva a nada. No que se refere à concepção da educação, eu acho que a maioria dos professores também é extremamente conformista, com aquela visão de que a escola pública não vai melhorar. Um número expressivo de professores acha que o aluno pobre não tem família ou que a mãe não quer nada. Quantas vezes eu ouvi professora dizer que a escola de horário integral é coisa das mães que não querem nada, querem é se livrar do filho. Quer dizer, culpam a mãe de classes populares por reivindicar o direito de ter uma escola de qualidade, de horário integral, para deixar o seu filho e poder trabalhar. Então, têm uma concepção bastante machista da sociedade: ver a mãe apenas como reprodutora e a mulher, que é mãe, tem que ser sempre sofredora. Ela teve o filho então, tem que expiar; porque

teve filho não tem direito a ter prazer, a trabalhar, a mais nada. A grande maioria dos professores não tem clareza, por exemplo, de que a educação, o saber, o conhecimento, seriam instrumentos de luta para o filho do trabalhador problematizar a sua dominação. Apenas uma minoria é consciente, tem essa clareza. Quanto à questão da organização e gestão da escola, acho que já tem um número significativo de profissionais que não aceita mais um autoritarismo puro e simples dentro da escola. Acho até que já existe uma luta grande no sentido de uma maior democratização dentro da escola. Aquele avanço de que eu falei: num primeiro momento a luta por eleições e hoje já tem a discussão da formação de uma direção colegiada. No que diz respeito à questão da competência profissional também eu acho que, infelizmente, a grande maioria tem um discurso absolutamente conformista: "- Eu ganho mal; como eu ganho mal, não posso me atualizar, não posso melhorar, tenho má formação, não posso comprar livros, não posso estudar". Então, ele entra no discurso da vítima: "- Eu sou uma vítima; não é possível me cobrar nada porque, afinal de contas, sou uma vítima do sistema, do Estado que me paga mal, por isso, eu posso ser um mau profissional". Eu acho que muitos professores incorporaram, introjetaram esse discurso. Eu acho que um número expressivo de profissionais sabe que é mau profissional, tem consciência disso e faz absolutamente nada para mudar. Não quero passar um discurso de desesperança, de derrotismo pois é importante a gente pontuar o que há de avanço. Na minha dissertação de mestrado eu tento mostrar que hoje já existe essa nova professora, essa nova mulher, que é engajada, que vai à luta, que está no movimento social. O próprio movimento feminista está num novo momento e você vê mulheres com grande ativismo político, que estão no movimento social, nos Partidos políticos e procuram ser boas profissionais. Então, é inegável que houve um salto, uma mudança de qualidade nesse profissional-professor: ele se conscientizou, passou por um momento de catarse. E há um número expressivo de professores que estão na luta política, não apenas no sindicato mas também no movimento social, no Partido político. O que eu quero pontuar nessa entrevista é que eu acredito que esse movimento de mudança, esse movimento de transformação está em processo. Ele se inicia de forma maior, mais pujante, nos anos de 78, 79 e o CEP/RJ teve uma importância fundamental nisso. Eu citaria principalmente a Hildêzia, Godofredo e o Italo como as três maiores lideranças do magistério no final dos anos 70 e década de 80 mas eu acho que essas foram as três maiores lideranças do magistério e, até hoje ainda não apareceram outras do mesmo gabarito para substituí-las. Independente do CEP/RJ, que teve um grande papel, eu acho importante citar essas professores que exerceram um papel fundamental nessa mobilização e organização do professorado. Eu não tenho a menor dúvida que hoje ele está mobilizado para lutar, tem um nível de organização e entidade de classe legalizada, com desconto em folha, uma certa estruturação burocrática fundamental para

qualquer sindicato funcionar. Então, eu acho que esses são pontos positivos de avanço e a gente não tem motivo para derrotismo e falta de otimismo apesar da realidade evidenciar um momento extremamente difícil devido às sérias derrotas que tivemos no governo Moreira Franco. Foi o pior governo que tivemos desde que iniciamos esse processo de luta. Eu me lembro que na época das eleições em 86, quando houve aquele debate entre os candidatos no Colégio Bennett, o Moreira se descontrolou completamente, começou a xingar os professores, chamando-os de fascistas, aos gritos. Na saída os professores chutaram, socaram o carro dele. Naquela ocasião eu disse: aí de nós se esse cara ganhar porque ele jamais esquecerá o que se passou aqui; vai sair daqui odiando o professor e nós vamos pagar caro por isso. E, realmente, acho que o Moreira Franco odeia o professor e que está fazendo deliberadamente conosco um trabalho de tentar destruir a escola pública, o professor, a sua organização e entidade de classe. Agora, honestamente, acho que ele está conseguindo. Infelizmente, eu acredito que muitos professores abandonaram o magistério como eu falei, tentando sobreviver; o movimento sofreu graves golpes, a greve não tem resolvido, a gente tem tido uma certa dificuldade em descobrir novas formas de luta. Mas a gente percebe uma coisa positiva: a luta está aí, ela está latente. Nunca mais o professor vai ser aquele professor pré-79, apático, alienado, isso não vai existir mais. O professor agora está permanentemente em luta, em movimento, elege seus diretores e discute uma maior democracia dentro da história. A escola hoje serve mais à comunidade e ao aluno. Inegavelmente esses são sinais de avanço, de mobilização e até de modernização. Agora, paralelamente a isso, uma parcela expressiva de professores, se acomoda, não participa, é ainda extremamente conformista. E eu diria até que talvez o principal conformismo dessa massa que não atua é o conformismo de aceitar o papel de mulher que a sociedade reserva para ela.

E- Você poderia citar alguns comportamentos que você identificaria no nosso professor, digamos, pós-79 ? Na sua visão você diria que surgiu um "novo" sujeito social com o CEP/RJ ? Quais os fatos ou até mesmo sinais do ponto de vista de organização, de inserção no movimento mais amplo da sociedade - ou ainda se dá muito ao nível do corporativo ? Houve uma evolução significativa nos últimos 15 anos ?

L- Eu acho que você percebe isso hoje dentro da escola, até com as várias bandeiras de lutas que foram conseguidas. Foi discutido, por exemplo, você ter um tempo para reunião, tempo para preparar aula (as tais 16 horas de aula, que 12 são em sala de aula e 4 para reunião). A gente sabe que isso na prática não funciona, fracassou mas algumas escolas mais progressistas, poucas, uma minoria, até mantêm essa prática. O professor começa a entender isso como um direito a reunião, a crítica, a dizer o que ele quer. Isso é um comportamento

— novo. A segunda bandeira, o processo eleitoral, hoje é uma realidade no Rio de Janeiro onde os diretores das escolas são eleitos. Então o professor começa também a não aceitar mais a idéia dos diretores colocados como cargo de confiança; ele quer eleger o diretor. Hoje já há uma discussão mais avançada e parece que está sendo discutido agora na Câmara dos Vereadores do Município do Rio de Janeiro, que é a proposta de uma direção colegiada, que era discutida nos CIEPs, que já é, inclusive, um novo avanço. Por que o primeiro avanço seria a exigência de poder eleger os diretores. Agora se começa a discutir até que a gente não quer ter um diretor, ou um diretor e alguns diretores adjuntos mas que todos os segmentos sejam representados. Hoje já se discute se os alunos, se os funcionários da escola, se os pais dos alunos têm direito à representação, etc. Eu acho que esses são comportamentos novos. São níveis de discussão que o professor não tinha. Outra coisa, também, que me parece nova, é a discussão da educação, da escola pública, que está aí, na sociedade civil. Ela não é mais nem só uma preocupação do professor. O professor por mais alienado, por mais passivo que ele seja e com nível de reflexão pequeno, está sendo cutucado, incomodado, pela denúncia hoje que não é mais só dele mas de toda sociedade civil, colocando que essa escola que está aí fracassou, é desonesta. Eu acho que isso é um comportamento novo. Antes, o professor era absolutamente passivo, alienado, aceitava o autoritarismo de um diretor nomeado para um cargo de confiança. Isso hoje não existe mais. Quer dizer, houve de fato democratização das relações sociais dentro da escola. E esse processo está em curso, em andamento, não tem mais volta. Hoje, as outras categorias, que estão lá na escola, também, de alguma maneira, estão se organizando. O comportamento desse professor pós-79, eu diria que é mais coletivo, mais cidadão, se apercebe como um ser social, ele às vezes até procura se omitir, se alienar. Mas, de alguma maneira, por mais confuso, inconsciente que seja, ele se apercebe como ser social, sente que alguma coisa mudou, que ele não é apenas o professor que chega ali, abre a porta da sua sala e dá aula. A gente até sabe que muitos companheiros insistem nessa atitude mas hoje, inconscientemente, até essa sua atitude de omissão, de alienação, o incomoda de alguma maneira. Ele não consegue ter essa atitude altamente individualista com a mesma naturalidade que teve antes de 79. Essa atitude hoje, inclusive, é julgada e criticada pela comunidade escolar. Não é pelo diretor, que vai fiscalizar. No fundo, está sendo julgado pelos outros companheiros que são mais conscientes que ele, pelos alunos que, às vezes, são mais conscientes que ele, pelo pai do aluno, que começa a perceber a escola pública como um direito do povo e um dever do Estado. Então, a mudança da conjuntura brasileira, a mudança da sociedade civil, levou também a mudança forçada do comportamento do próprio professor. Muitas vezes essa mudança do comportamento do professor, não é de dentro para fora mas de fora para

dentro. O professor hoje não é mais o grande dono da escola e não pode mais usar o seu simples poder para reprovar, utilizando a avaliação como uma grande força. Ele não é mais o todo poderoso, não sabe tudo; inclusive, a sua figura foi desmistificada, desfetichizada com a própria denúncia da escola falida. A desmoralização do magistério e escola, me parece, torna hoje muito mais difícil ser professor. Porque, hoje para você ser um bom professor, conseguir um espaço de respeito junto ao aluno, ao pai do aluno, ao funcionário, aos outros colegas, mais que um bom profissional, ele tem que ser politizado. Para ele não cair na total indignidade tem que ser um guerrilheiro, alguém que quase está colocando aquele espaço ali como um espaço político de atuação. Ele acredita que a educação é importante, que ela sozinha não faz revolução mas pode ser mais um instrumento a favor da classe trabalhadora. Então ele tem que ser politizado e utilizar o seu espaço profissional também como um espaço político de atuação. Caso contrário, eu acho que ele vai cair na indignidade total devido ao achatamento salarial e ao desrespeito com que o Estado trata hoje o professor, fazendo dele uma figura desrespeitada. Então, ou ele vai dar uma nova conotação à sua profissão, uma nova conotação muito mais politizada à escola pública ou, realmente, eu acho que não dá mais para ser professor. Eu hoje só consigo ver o professor como um guerrilheiro: alguém que coloca a sua atuação política dentro desse espaço-escola. Porque eu não consigo ver a escola pública, principalmente no momento histórico que a gente vive, como um mero espaço profissional. Acho que o CEP/RJ criou principalmente lideranças femininas e teve um período de ascensão mais ou menos até o final de 87. Nos últimos três anos percebo que vive uma fase de descenso. O movimento viveu um período extremamente corporativo.

E- Você acha que ao longo desse trajeto foi sendo construída uma "nova" identidade, um outro sujeito social mais consciente e crítico? Quais as dificuldades, os grandes impasses nesse processo de constituição?

L- Um dos maiores impasses é o "tornar-se mulher" numa categoria essencialmente feminina. Nossa história e cultura extremamente opressoras têm dificultado esse processo.

E- Você participou ativamente do CEP/RJ e do PT. Qual a importância dessas duas práticas políticas - Sindicato e Partido - para a formação política do professor? Qual a relevância da politização mais ampla do professor enquanto cidadão e na sua atividade profissional?

L- Eu acho muito difícil a gente valorar a formação política de alguém, ou o crescimento de alguém enquanto pessoa, na medida que é um processo, vai depender até do momento histórico. Há momentos históricos em que o sindicalismo tem uma atuação, uma força mais importante. O movimento

estudantil na década de 70 foi o principal movimento social e quem dele participou aprendeu muito mais do que se estivesse num Partido político. Naquele momento, os Partidos políticos estavam até cassados, não tinham força nenhuma, viraram dois Partidos criados pela ditadura, a ARENA e o MDB. Então, nesse momento o Partido ensinava muito pouco. Agora, eu acredito no seguinte: quem já atuava no CEP/RJ ou no sindicato - pelo processo histórico, com a abertura, anistia e o pluripartidarismo - acabou dentro de um Partido, principalmente as lideranças. Quer dizer, o movimento social e o movimento sindical levaram as principais lideranças, as pessoas mais consequentes, mais envolvidas, a obrigatoriamente optar por um Partido porque o pluripartidarismo passou a ser uma realidade no processo histórico brasileiro. Então, quem queria estar no movimento político e social contribuindo para a reconstrução democrática, se viu forçado enquanto liderança a ter atuação partidária. Caso contrário, de uma certa forma, perderia o pique da história, o momento histórico. A gente ainda não vislumbrou alguma coisa mais moderna do que Partido político que eu considero uma coisa muito velha, cansada, rançosa. Eu acho que nós não tivemos a competência, a inteligência e a criatividade de encontrar uma coisa melhor porque ao longo desses anos de autoritarismo e de voz silenciada, a gente exercitou muito pouco o nosso poder de criação. A nossa educação, que vem muito dominada pela religiosidade, ainda é uma formação maniqueísta do bem e do mal, da verdade absoluta. Eu me lembro que fiquei chocadíssima com aquela frase do Anísio Teixeira, "Eu não tenho compromisso com as minhas idéias". Fiquei ruminando aquilo meses porque a vida inteira nos disseram que a gente devia seguir fielmente os nossos princípios, as nossas idéias. Eu comecei a querer re-compreender ou re-inventar certos conceitos. O que são idéias? O que é ética? O que é ordem? O que é norma? No Partido político essa burocracia, essa hierarquia, essas normas têm que ser extremamente rígidas. Até porque, como o Brasil é o reino do vale tudo, de levar vantagem em tudo, o Partido político tem que se apegar a uma série de normas para sobreviver. E como a gente não aprendeu a fazer diferente, começa copiando os velhos Partidos políticos, até mesmo aqueles nos que a gente não acreditava e criticava dizendo que era uma porcaria. Na verdade, a gente acaba copiando, mesmo o próprio PT, que a gente consegue ver como um Partido mais moderno porque tem um processo histórico diferenciado que veio do movimento social, difere dos outros. Os casuísmos eleitorais dessa nova República, que vem de uma ditadura militar travestida num fardão de academia, obriga o PT a seguir a burocracia e o rigor dos velhos Partidos quase que imperiais. O que que havia no Império? Era o Partido Liberal e o Partido Conservador. E tinha uma frasezinha, que é gozadora, que dizia: "Nada mais parecido com um conservador, do que um liberal no poder". Isso mostra como esse jogo do poder, que é baseado na estrutura partidária, é velho e

rançoso. Como é difícil romper isso num país como o nosso cuja cultura, cujo processo histórico é essencialmente conservador. Por mais esforço que o PT faça - o que é louvável e merece ser registrada a tentativa de uma democracia interna maior do que nos outros Partidos - ele ainda é muito aprisionado por uma legislação que é obrigado a seguir. Então, por tudo isso, eu sempre tive uma grande dificuldade de participar de grupos ou organizações de esquerda, ou Partidos políticos. Porque, durante a ditadura, no movimento estudantil, eu sempre agi mais independente, nunca fiz parte das organizações, nem do Partidão. Um grande número de pessoas de minha geração fizeram parte, até me dava bem com elas, apoiava os militantes do Partidão mas não fazia parte. Eu fui parar no PT, não por opção mas por contingência. Achei a resposta do Lula - "o movimento me criou" - muito verdadeira, porque não é só o Lula que foi formado assim. Grande número de pessoas que ingressaram no PT, talvez a grande maioria das suas lideranças, foram como o Lula. Eu também fui como o Lula, não foi nem praticamente uma opção, a gente foi catapultado. A gente estava no movimento social, era uma liderança e pela exigência desse processo, das pessoas que a gente liderava, surge o PT. Então, me torno uma liderança petista quase que por um processo natural político do caminho que vinha percorrendo e sou lançada candidata a Prefeito de Friburgo pelo PT. Agora, eu jamais desejei, programei isso; a nível pessoal não desejo militar em Partido político, nem desejo a via parlamentar para fazer carreira política. Em relação à escola pública e ao professorado, eu acredito que a gente pode fazer um excelente trabalho político-pedagógico com a nossa categoria através do Movimento da Mulher e do SEPE. Acho que existem instâncias políticas onde se pode fazer um trabalho de conscientização política que não necessariamente o Partido político. Considero o Partido político fundamental e acho que todo cidadão, mesmo que não se filie, deva ter clareza do que cada um significa, se identificando mais com esse ou aquele. A opção político-partidária é importante para a formação política integral de um ser, de um cidadão realmente politizado. Não dá para você ignorar o Partido político porque ele faz parte desse cenário democrático, do momento histórico que a gente vive. Acredito, porém, que a gente está precisando criar, inventar formas mais avançadas, modernas, democráticas, arejadas e pluralistas que nos permitam avançar mais e aprender de fato a conviver melhor com os nossas diferenças.

E- A sua inserção no plano político sindical mais crítico - especialmente sua inserção político-partidária e ideológica - que novas dimensões trouxe para a sua análise do processo educativo e do movimento dos professores ?

L- Gramsci nos fala da passagem do velho para o novo. O novo nasce do velho, da transformação do velho, do envelhecimento

do velho, da substituição do velho. Mas o novo não nasce do nada, não é parido do buraco negro mas do processo histórico anterior. Sou uma pessoa com características, até pessoais, de personalidade, de extrema rebeldia. No meu processo histórico, eu passei por experiências que me fortaleceram teoricamente. Entrei para a Universidade em 65, em plena efervescência do movimento estudantil e fiquei até 71. Fiz o curso de Jornalismo e o de História em seguida, sem interrupção. Eu peguei o ascenso, o apogeu e o declínio do movimento estudantil, inclusive a destruição, o fechamento da Faculdade Nacional de Filosofia. Foi o canto do cisne. Ela fechou em 67 com a divisão de todos os cursos, com o objetivo claro, tático, de dividir os estudantes. Então, é claro, que não foi só a minha rebeldia, as minhas características pessoais. Eu acho até que tenho características de liderança, sou uma pessoa desinibida, falante, que tem muito fascínio pela palavra, pela questão da linguagem. Não é à toa que eu fiz Jornalismo e escolhi Educação, História - que são da área de Ciências Humanas, Ciências Sociais. Eu me considero uma pessoa extremamente coletiva e, nas práticas mais simples do meu cotidiano, busco fazer política coletivamente. Até isso me leva a ter uma prática democrática porque eu acredito muito no coletivo, na força do coletivo. Agora, eu acho que essas práticas e as minhas características pessoais foram extremamente ajudadas pelo fato de que eu pude estudar, pelos tipos de Universidade que eu cursei, pelos tipos de estudo, de leituras que eu fiz, pelo movimento estudantil, pelo fato de ter ido trabalhar em contato, também, com a pobreza, com a miséria, com a favela. Tudo isso me conscientizou muito. Eu convivía também com pessoas progressistas e de esquerda. Eu sou uma pessoa que procuro me atualizar, me preocupo com o que está acontecendo no mundo. Eu sou uma pessoa que tem um projeto pessoal de vida, um projeto político que passa pelo coletivo. Eu não consigo viver feliz, eu sozinha, com a minha família, o meu marido e meus filhos; eu jamais consegui ter esse projeto de vida. Eu sou uma pessoa que sempre me apresentei e me inseri numa coisa maior. Eu tinha clareza que vivia numa sociedade e que jamais conseguiria ser feliz, se ninguém comesse, se ninguém tivesse escola, se ninguém tivesse saúde. Então, por exemplo, esse inconformismo eu sempre tive: o inconformismo com a injustiça social. Eu jamais aceitei a injustiça social do sistema capitalista, de uma sociedade dividida em classes sociais. Isso, para mim, sempre me incomodou: a pobreza, a miséria, a injustiça, sempre me incomodaram muito. O Darcy Ribeiro sempre diz que é um homem do "fazimento". Eu também me acho uma mulher do "fazimento": eu não fico satisfeita em ficar só teorizando. Na verdade, só acredito e respeito o teorizar sobre o já vivido, a teoria sobre a prática. A teoria sobre o nada não constrói nada. Então, sou uma pessoa que sempre dei a minha parte, fosse no movimento estudantil, fosse dentro da escola pública, onde eu jamais me limitei a apenas dar a minha aula. Eu sempre participei do processo da escola procurando estar

presente nas reuniões e ajudando naquilo que era possível. Além disso, participei de vários movimentos sociais como o Movimento da Mulher, Movimento do Negro, na Associação de Moradores. Depois me filiei ao PT, participei do Diretório Regional do Rio de Janeiro, do Diretório Municipal no Estado do Rio. Fui, inclusive, candidata à Prefeitura de Friburgo pelo PT. O trabalho dos CIEPs, no governo Brizola, com o Professor Darcy Ribeiro, que eu acho que também foi um momento de grande crescimento pessoal e profissional, onde aprendi muito com uma nova experiência, que era deixar de ser mera oposição, ficar do lado de fora, só cobrando, só julgando e, de repente, me ver "situação". E isso se deu de uma forma até muito conflitante, muito difícil, porque eu era PT, eu era liderança sindical, eu estava na direção do CEP/RJ, tinha sido eleita e, de repente me vi dentro do governo, que não era meu, não era meu Partido mas trabalhando com escola pública, uma das grandes paixões da minha vida, num projeto educacional que eu acreditava e que eu ajudei a construir. Então, essa nova experiência que foi trabalhar com o institucional, ver como ele funciona e as grandes dificuldades de você exercer o poder, me fizeram perceber que não basta ser eleito, ter um mandato popular legitimado pelo voto. Isso não é suficiente para dominar a máquina administrativa, a máquina burocrática que veio sendo construída nesses anos de autoritarismo. Foram grandes anos de ensinamentos políticos e acho que essa Lia Faria, essa liderança mudou muito com esse trabalho institucional. Eu acho que me tornei uma pessoa muito mais reflexiva, responsável, séria e prudente nas minhas avaliações. Eu fazia determinados tipos de afirmações e julgamentos que hoje considero apressados, levianos. Porque é muito fácil a gente julgar do lado de fora. Julgar, inclusive, coisas que a gente não conhece, pelas quais nunca passou e nunca viveu. A experiência do poder, a experiência institucional, foi muito importante para a minha formação política porque me deu um nível de reflexão, percepção da realidade brasileira muito maior, que é sair da mera teoria, da mera discussão, para a tentativa de fazer. E como é difícil exercer o poder, como é difícil trabalhar dentro do institucional num país marcado por uma história, uma cultura de conservadorismo, de autoritarismo, de falta de compromisso total com a transformação da sociedade. Essa experiência foi fundamental na formação dessa minha liderança. Hoje, inclusive, sinto dificuldade para definir exatamente que tipo de liderança eu sou porque, à medida que você se transforma, pode até deixar de ser liderança das pessoas que liderou. Por que o líder também é aquele que diz o que as pessoas querem ouvir e, à medida em que eu tenho uma nova clareza, uma nova consciência política, uma nova visão, não posso continuar dizendo, repetindo coisas em que não acredito mais. Então, vejo até com muita naturalidade que eu até tenha perdido a liderança sobre alguns grupos e adquirido liderança sobre outros. Talvez eu não seja hoje propriamente uma liderança sindical,

ou uma liderança dentro do PT, porque abandonei bastante a militância partidária até por essa questão de trabalhar com um outro Partido. A minha liderança talvez hoje se situe mais no terreno das idéias mas eu não diria acadêmico. Porque, assim como eu não me deixei aprisionar pelo político, também não me deixei aprisionar pela academia. Mas eu sou vista e reconhecida como uma liderança no meio educacional, uma liderança de expressão nacional em defesa da escola pública. Isso não tem a menor dúvida.

E- Como é que você vê a degradação da escola pública ?

L- Isso eu acho que foi talvez uma das consequências mais perversas dos anos de autoritarismo. Eu não acho que isso aconteceu por um acaso mas foi absolutamente planejado. Se a gente pegar o relatório Meira Matos, a Lei 5.692/71, a gente vai ver que, de fato, a ditadura militar planejou o modelo educacional que nós temos. Trata-se de um modelo educacional que não ensina nada, que não prepara para coisa nenhuma e que continua alijando grande parte da população da escola pública. Apesar de estarmos comemorando 100 anos de República nós somos uma República que jamais deu escola pública para o seu povo. Então, além de não ter dado escola pública, essa que está aí é de péssima qualidade. Agora, também é preciso não se deixar enganar e entrar no discurso saudosista de que a escola pública antigamente era boa. Era boa sim, porque era para os brancos da classe média e para uma população muito menor, como a escola pública, por exemplo, aonde eu estudei. Na medida que a população cresceu e a exigência, a demanda, a necessidade, de alunos da periferia, dos grandes conjuntos habitacionais, exigia mais escola pública ela, também, de forma premeditada, decaiu. Uma coisa que eu falo, do enegrecimento da escola pública, com mais atores, mais personagens negros, tanto alunos como professores, à medida em que a própria profissão foi declinando, não era mais a normalista, filha das famílias da Tijuca, filha dos militares. Agora, é a empregada doméstica que tira o segundo grau, não se sabe nem como, talvez à noite numa escola normal, de qualquer maneira e vai disputar uma vaga para ser professora primária, que hoje ganha um salário mínimo. Então, de fato, houve uma decadência total da profissão do magistério mudando até a classe social daqueles que a ocupam, na medida em que ela não dará status social nenhum, que ela perdeu totalmente sua dignidade. A perda da dignidade profissional e da profissão, ela vem junto com a perda da dignidade da própria escola. A falência da escola pública representa até a falência da própria sociedade. Como nos dizia o brilhante Jurandir Freire, o que impera hoje é a razão da cultura cinica. Ora, para imperar a razão da cultura cinica, para imperar uma "lei do Gerson" - de se levar vantagem em tudo - você não pode ter uma escola crítica, transformadora, libertadora, que forma para cidadania. Você tem que ter uma escola desonesta, alienada, péssima e, de

preferência, como existe, uma escola que não dá para todos. Quer dizer, manter o povo analfabeto, semi-analfabeto, interessa ao poder, interessa à sociedade brasileira que continua e cada vez mais se aprimora em ser uma sociedade em que um grupo cada vez menor ganha mais e um grupo cada vez maior se torna empobrecido a cada dia que passa. A instrução, o saber, o conhecimento, a educação seria um instrumento a favor das classes populares para problematizar a sua dominação. A escola pública seria um instrumento de luta para essas classes populares. Então, é inegável que uma sociedade que está a serviço do capital não vai dar essa arma para a classe trabalhadora. Não interessa dar escola boa, de maneira alguma. Eu acho que, enquanto as classes dirigentes no Brasil não tiverem o menor compromisso com o povo, nós teremos escola pública cada vez pior.

Anexo 6

Entrevista com a Professora Florinda Lombardi

E- Você atualmente é Presidente do Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do Rio de Janeiro - SEPE/RJ. Como se deu o seu processo de formação política ? O que mais contribuiu nessa trajetória, enquanto professora ?

F- Eu comecei no CEP/RJ exatamente na década de 70 onde, a nível nacional, a ebulição se fazia sentir. Comecei a militância já num período em que estava desgostosa como professora em 68 e em 74, eu já estava achando que o magistério não apresentava perspectivas. E foi muito interessante, porque comecei a procurar emprego, quando eu ainda não era efetiva no Estado. Havia feito um concurso mas não era efetivada, tinha que esperar um, dois anos e comecei a procurar emprego. Acabava aquele período de contratação, substituição - eu passei por isso - e comecei a procurar emprego, queria ser recepcionista, qualquer coisa que me desse dinheiro para continuar estudando. Mas, era inevitável eu acabava caindo na "escolha" e estava, de novo, na escola dando aula. E esse período de ansiedade, de desgosto da educação, foi "rolando" mais um tempo. Nessa época, eu militava na Igreja, fui liderança de grupo de jovens até 75. Em 75 eu vi que não era bem aquilo, questionei muito, muita lavagem cerebral, terapia, eu acho que ajudei muito nisso também. Era época daqueles cursinhos, parada jovem, eu fiz muito isso, eu liderei muito, etc. Então, quando foi pela época de 78, por aí assim, eu inclusive fui trabalhar na COBRA (Empresa Brasileira de Computadores) mas não larguei o magistério. Era uma doideira, eu trabalhava durante o dia e dava aulas à noite, morando em Caxias. Quando, em 78, começou a movimentação aqui no Rio, eu ainda não participava diretamente mas em 79 (eu estava na Cobra fazendo estágio) começou o rebuliço na educação, aquela greve "branca" de março e eu lá, no Supletivo, que pouco podia fazer mas discutida por todos. Até que veio o clímax, pelo meio do ano, a greve de julho e eu apareci: o que é que eu posso fazer ? o que eu faço ? etc. Fiquei lá em Caxias, na primeira diretoria inclusive ajudei a fundar o núcleo. E nunca mais saí. Isso aconteceu em 78, 79, quando começava também aquela discussão de organização partidária. Foi um processo combinado, primeiro a minha participação no sindicato, depois entrando para ajudar a construir o Partido dos Trabalhadores. Isso tudo em Caxias e já fazendo ligação com o que começava aqui no Rio de Janeiro, que era o nosso SEPE de hoje. Uma batalha muito louca, porque era tudo às nossas custas, com o nosso esforço, nunca tivemos imposto sindical, não tínhamos o sindicato pronto. Esse processo continua até hoje e era tudo muito interessante, muito desafiador. Minha formação é de

Pedagogia, eu fiz até o terceiro grau, Orientação Educacional e tentei o Mestrado em 78, na UERJ. Fui reprovada em inglês, até hoje não sei inglês e sempre tenho muita vontade de escrever. Tenho algumas idéias a respeito de educação que gostaria de botar no papel e de estudar também. Acho que a gente se ressentia muito hoje da falta de nossos próprios intelectuais. Quanto ao que mais contribuiu para a minha trajetória política enquanto professora, com certeza foi a própria luta. Eu acho, inclusive, que são coisas que não podem ser dissociadas: o crescimento político de qualquer pessoa, a sua consciência de classe, se dá exatamente na luta. Eu me lembro que, naquela época (78, 79 ou pouco antes), eu fazia intervenções, a nível do meu trabalho no grupo jovem da comunidade. No movimento sindical eu comecei assim, fazendo uma nota, fazendo piquete na escola, correndo da polícia, começando a negociar. Logo em seguida veio a greve do Município de Caxias, quando fui uma das lideranças. Inclusive foi uma das primeiras experiências, até constrangedora, que também contribuiu para o meu processo: eu fazia parte de uma diretoria e, naquela época, eu tinha uma avaliação de que a greve era possível. A categoria votou na proposta de greve e a direção toda foi contra. Eram pessoas que, inclusive, ou talvez por causa disso, não sei, são amigas minhas até hoje. Era todo um processo que começava assim. Eu acho que o processo era exatamente esse. Depois, continuando a militar no CEP/RJ, eu comecei a fazer parte do movimento de oposição; tinha algumas divergências com as direções do SEPE, embora nunca tenha permitido que essas divergências se misturassem com o pessoal. Tenho especial admiração pelo Godofredo, pela Hildêzia ... Tive também uma experiência: em 80, 81, eu participei da Convergência Socialista. O meu pique vinha crescendo e, naquele momento, eu entrei na organização. Depois sai, não era exatamente aquilo, nunca mais me organizei. Mas, foi uma experiência que contribuiu muito para o meu crescimento, tanto quanto a minha participação no movimento da Igreja. Mas, com certeza, o ato, a ação que mais contribuiu para minha visão política foi exatamente a participação ativa na greve. Logo depois, comecei a dirigir o CEP/RJ, fui presidente do CEP/RJ de Caxias por duas gestões. Não posso negar a influência da construção do Sindicato e do Partido na minha formação. Posso dizer que a minha experiência rica, prática, concreta, foi no sindicato, foi no CEP/RJ. Até porque em Caxias era um local privilegiado pela diversidade de tendências. Foi em Caxias que participei, tive contato direto com todas as tendências do movimento operário que atuavam no Sindicato e, algumas delas, no Partido: Movimento de Emancipação do Proletariado, PC do B, PCB, MR-B, AP, PD, Convergência, O Trabalho, Em Tempo. Foi muito fértil para mim conhecer e atuar junto a essas tendências todas. Algumas delas participavam do PT, outras ajudavam a criar o PMDB.

E- Pela sua longa trajetória de participação na entidade de classe dos professores, qual a sua avaliação quanto aos rumos que tomou o movimento dos professores desde a sua criação ? Você acha que há diferença entre um professor de 79 e o de hoje ?

F- Há muita e eu não estaria aqui persistindo se não acreditasse nisso. Há passos largos e, às vezes, tímidos. Com certeza, o educador, o magistério, os profissionais de educação de 79 não existem mais, em sua maioria, embora haja uma grande parcela que está ainda despertando, lentamente. Nós temos hoje uma vanguarda que está interferindo na conjuntura atual, inclusive nas eleições presidenciais. De Norte a Sul deste País, os profissionais estão dando uma lição de participação, de respeito, de atuação e de organização, sabendo fazer a opção pelo melhor projeto político que foi colocado para a nossa sociedade. Agora, é evidente que toda aquela obscuridade do período da ditadura militar embotou e atingiu diretamente os professores. Até porque, como correia de transmissão da ideologia dominante, eles tinham que ser atingidos para contribuir na manutenção da visão da burguesia. Conseguir romper com isso definitivamente não é um passe de mágica. A gente percebe, hoje, alguma confusão, alguma desesperança e ansiedade, muito próprias de setores que não conseguem fazer uma análise clara da realidade. Veja só: em 79, os professores romperam um pouco o medo e começaram a aderir aos movimentos grevistas. Tivemos dificuldades em 79, não foi uma greve de 100%. Talvez não tivéssemos atingido 70% no Estado todo e foi vitoriosa. No entanto, fomos conseguindo uma adesão cada vez maior nos anos seguintes. Contraditoriamente, um setor da categoria começa a ficar muito ansioso, achando que não adianta mais fazer greve. Não é um setor majoritário, é o mesmo setor que, no processo, ainda não se politizou e que ainda está preso ao conformismo, concluindo: "- Não adianta fazer greves porque não muda nada". Isso é falta de perspectiva política. Há hoje uma discussão que está sendo colocada que é um pouco fruto desse desespero de querer realizar e resolver tudo, rapidamente. Isso, a gente teve a experiência na greve passada, de 89, quando um setor de nossa categoria dizia assim: "- É melhor a gente não fazer greve mas descobrir outras formas de luta". Contrapunham a greve a outras formas de luta, ignorando ou não prestando atenção para a greve como instrumento mais eficaz de qualquer trabalhador. Outra coisa é que paralelamente a isto, não se tem uma visão muito clara de que nós não somos um trabalhador qualquer. Não somos metalúrgicos, bancários ou qualquer outra categoria desse tipo, que mexe diretamente na economia e que paralisa o País e apavora os patrões, a burguesia de um modo geral. Nós somos professores e o governo até tem muito interesse em que a gente se desmoralize, quem sabe, uma greve derrotada, com a população toda contra nós, isto seria realmente muito interessante para eles. Então, na verdade, o que a categoria

está começando a discutir é que a greve, como instrumento eficaz, é a grande forma de luta, agora preenchida. Não deve ser um movimento onde a categoria não assuma a luta e venha para as ruas, denuncie, pressione, desmoralize o governo omissivo e, fundamentalmente, arraste aqueles que também são interessados nesse direito, que é a população como um todo. E aí acho que é um grande desafio, é a discussão que estamos hoje tentando fazer com a categoria, que é dar uma sacudida: o pessoal, acorda! Não dá para ficar parado no tempo, não dá para pensar que só a greve, por si só, vai pressionar o governo. A greve, fundamentalmente na nossa categoria, somos nós criando alternativas de luta, ações dentro da própria greve que é a forma mais eficaz. Agora, é evidente que para chegar a fazer greve há toda uma situação combinada, há toda uma atividade anterior, que passa pela discussão com a comunidade, que passa pelas passeatas, que passa pelas tais formas anteriormente desenvolvidas, as tentativas de negociar com os governos, etc. Por essa experiência a gente passou nessas duas últimas greves: a greve do ano passado (1988) do Estado, que foi separada da greve do Município, que começou logo que acabou a greve do Estado e que durou 152 dias. Foi uma experiência interessante. A greve do Município, por exemplo, foi unificada com os setores do Município. Todo o funcionalismo entrou na greve, o que deu uma certa força ao movimento. Como era um período de transição, um governo desativando, o outro começando, ambos tiveram um relacionamento muito ruim com o movimento. O tempo prolongado da greve cansou, desgastou, embora tenha sido uma experiência inédita para a categoria porque foi a primeira vez na história que fizemos um movimento unificado com o funcionalismo. No Estado, tivemos duas primeiras experiências interessantes. Uma delas foi a criação do Comitê em Defesa da Escola Pública, onde participaram várias entidades de pais de alunos, de estudantes, a FAMERJ, FAFERJ, OAB, CUT, CGT. Todas as entidades foram chamadas, embora algumas não tenham comparecido, e muitos sindicatos. E conseguimos realizar alguns debates interessantes onde Vereadores, Deputados, pessoas das associações vinham e, num primeiro momento, falavam até sem estar entendendo muito essa coisa de defender o ensino público. Tentamos fazer com que o Comitê não acabasse mas, em geral, por ele não ter uma proposta concreta, muito clara, acabou sendo desativado. Conseguimos retomá-lo na greve do ano passado (1988), no Estado, e ele se sustentou durante algum tempo, com algumas atividades como uma matéria paga nos jornais, alguma coisa do gênero, e mil propostas que depois não foram encaminhadas. E sempre somos nós, o Sindicato da Educação, que tem que dar o primeiro passo, convocar. Esse é um processo de conscientização a médio prazo dessas entidades, que são organizadas, que têm um certo grau de consciência mas parece que essa luta, essa obrigação de estar lutando pelo ensino público, ainda não está "no sangue". Embora faça parte da bandeira da FAMERJ, da FAFERJ, das Centrais Sindicais, dos programas dos Partidos,

à uma grande contradição. não faz parte, não existe um mecanismo para que estas entidades estejam juntas ao sindicato, enfim, encaminhando alguma coisa neste sentido. Eventualmente, houve-se falar numa passeata, fecharam uma pista em defesa de uma escola, de um prédio, a falta de professores etc. Mas alguma atividade programática mesmo, formal, disso ainda nos ressentimos. A outra experiência foi a criação da Comissão Pedagógica do SEPE. Porque nós já tomamos uma medida estratégica: não repor as aulas. E que tentávamos denunciar as péssimas condições que permanecem, até hoje, e que nos impedem de realizar um trabalho de qualidade, donde tentávamos denunciar a falta de professores, onde não se garantia, não se garantiria e não se está garantindo a carga horária mínima, o ano letivo completo. A carga horária nunca é cumprida na maioria das escolas, tanto do Estado quanto do Município. Então, tomamos essa decisão de não repor as aulas, para sacudir o governo, a própria comunidade, ver como é que esta situação iria ser resolvida. E ainda não está sendo resolvida, o governo continua sem contratar professores e a carga horária é incompleta em muitos lugares. Mas essas Comissões Pedagógicas começaram, de fato, a contribuir nessas discussões políticas, pedagógicas, que a categoria deve estar fazendo com vistas a entender a dimensão da educação. Entender onde ela está metida. Foram essas algumas das atividades que a gente conseguiu criar nesse período, tentando uma articulação maior do movimento, tentando dar uma balançada na própria categoria e nos setores da sociedade para que pudéssemos, de fato, assumir juntos essa bandeira. Na verdade, eu acho que a gente tem que fazer uma análise mais profunda, baseada na realidade. O processo de desenvolvimento da consciência de classe, de crescimento político, inicia-se com a experiência na luta, na militância sindical. Pelo menos eu tenho percebido isso, a grande massa dos professores faz essa experiência, sai dessa massa um contingente, uma vanguarda que, necessariamente, começa a aspirar a outros meios de participação, de formação e a consequência é o Partido político. No nosso País, a tradição dos Partidos não é a de dar formação política e isto é um ressentimento geral. Quando o Partido consegue dar essa formação, o faz como um complemento, é a formação teórica que vai validar a prática que, especialmente no caso de nossa categoria, ela experimentou na luta que já vem de alguns anos. Em geral, é o próprio sindicato quem dá a formação política ou as tendências organizadas do movimento sindical ou partidário.

E- Você participava do grupo oposicionista desde a primeira diretoria eleita do CEP/RJ ? Quais eram as suas divergências quanto às diretorias anteriores à sua gestão ?

F- Eu não sei se hoje, aquelas pessoas que na época foram direções têm visões diferentes. Havia naquela época uma discussão de visão sindical mesmo, de projeto de organização

dos trabalhadores. Já começava, na década de 70, essa discussão sobre central sindical e havia dois pólos: um defendia a CUT, o outro a CGT. E passava por aí toda uma visão sindical que tinha um divisor de águas: a questão do imposto sindical. Sempre tive muita clareza na minha posição contra o imposto sindical, por tudo o que ele acarreta, fundamentalmente pelo elemento atrelador, e achava isso: que a categoria, qualquer categoria trabalhadora devia manter o seu sindicato por sua opção e pela sua própria contribuição, sem repartir esta contribuição com o governo. Isso, na verdade, era um projeto sindical e eu entendia que, no caso do CEP/RJ, ia mais longe, como eu vejo ainda hoje. Acho que o SEPE é um sindicato diferente de todos os outros sindicatos. Ele teria, ou tem, uma semelhança com o sindicato da saúde, exatamente pela especificidade desses setores. São duas questões fundamentalmente sociais, interferem diretamente na vida de toda a sociedade e eu diria que um pouco mais até em relação à educação. Nós mexemos com esse instrumento que é, que deve ser, também de transformação da sociedade. Uma alavanca por onde passa uma possibilidade de libertar nosso povo. Talvez o SEPE não tenha conseguido expressar isso em outras épocas mas sempre achei que essa sua dimensão deveria ser trabalhada. Talvez soframos muito por não entender isso: nós somos um sindicato de profissionais de educação, nós trabalhamos com educação, que é um direito do povo e é obrigação do Estado manter e bem. Acho que isso é uma tática estar mobilizando constantemente não só a categoria mas toda a sociedade, através da própria categoria, que mais uma vez teria uma tarefa redobrada: não só mobilizar a si mesma como categoria mas também os pais, os alunos, as associações de bairros da localidade da escola. E o sindicato tem que convocar todos os setores organizados da sociedade. Ainda hoje, fico abismada ao constatar como a sociedade organizada fica passiva durante 30, 40, 100 dias, em que nós fazemos greve. E assiste este movimento passar, se esborrachar, conquistar ou não conquistar nada, sem mover uma palha. Eu talvez até entenda que a sociedade ainda não foi despertada para isso. E aí está uma visão que eu tenho e que, talvez ainda hoje não tenha conseguido passá-la para a categoria: a de que o sindicato tem que provocar a sociedade. Ele tem, realmente, que tirar a sociedade desse marasmo, desse conformismo, de não estar entendendo que, por ser um direito de todos os cidadãos, todos esses cidadãos devem lutar por ele. Isso é uma coisa desproporcional: esse setor da sociedade que são os profissionais da educação, que são funcionários públicos e são cidadãos que pagam impostos, que têm filhos nas escolas públicas e usam os serviços públicos, têm que lutar em defesa do ensino público, da escola pública de qualidade, enfim têm que lutar por todos.

E- Os movimentos sociais que surgiram nas décadas de 70 e 80 tiveram alguma influência no comportamento do professor ?

F- Eu acredito que sim, pelo menos comido foi assim também. Participava das reuniões do comitê em defesa dos anistiados, enfim, o próprio processo de discussão e da formação partidária. Hoje, é claro que ele (o professor) não é o mesmo. Houve uma modificação em função da própria sociedade, que está se abrindo. Hoje não vivemos mais aquele período cruel do silêncio, da ditadura, do embotamento político. Nesse sentido, os professores estão crescendo dentro desse processo, percebe-se a diferença na sua própria atuação como educador. Hoje já é bastante comum e um dia poderá ser completamente comum, vemos professores que, depois da greve, durante ou antes, trabalham a greve como um tema de educação, um tema de aula, as contradições da luta de classes, o comportamento do governo, da categoria, o papel da polícia, a repressão que se sofre, o medo. Tudo isso começa a fazer parte, são temas de discussão no processo da educação. Esse crescimento da categoria vai-se incorporando normalmente ao dia-a-dia. E, assim, vai-se conhecendo e fazendo conhecer a história real, rejeitando-se a oficial.

E- Como você analisa o surgimento do atual SEPE ?

F- Na verdade, quando eu falei anteriormente que a divergência que eu tinha com companheiros de direções passadas era também por isso, a visão de uma entidade sindical unificada, que pudesse congrega os profissionais que trabalham com a gente, no dia-a-dia da escola. Sem querer fazer demagogia de que servente, merendeira etc, cumprem objetivamente o papel, num primeiro momento, educativo, pedagógico. Alguns até já começam a ter alguma dimensão da sua postura neste processo. Na verdade, o que justifica a defesa de uma entidade unificada era exatamente a possibilidade de mais força, mais organização. Essa era a visão que eu desenvolvia. Agora, é verdade que a gente ainda não havia rompido e não rompemos até hoje, com todo corporativismo, muito próprio da nossa categoria e de outras, de um modo geral, no País. A nossa categoria ainda tem uma agravante: ela é, majoritariamente, feminina, muito alinhada àquela visão de fragilidade e isso, aos poucos, a gente está tentando modificar. Não rompemos com o corporativismo mas, com certeza, essa visão da unificação tende a fazer com que a categoria consiga se organizar e conquistar algumas coisas para a educação. Mas é claro que é um processo lento. O que a gente questionava muito era a forma como foi encaminhada aquela discussão, que ela foi realmente muito precária. E o trauma maior da categoria talvez tenha sido a própria renúncia da diretoria. A categoria não resolveu isso com muita facilidade. Eu acho que havia uma relação carismática, principalmente por causa da Hildêzia, e muita gente votou na nossa chapa sem ter resolvida esta questão. Particularmente, acho que não foi bom para ninguém. Mas, são projetos. E a gente tenta com que o SEPE, de fato, atenda, assuma o compromisso de representar todos os profissionais da

educação, com todas as suas divergências.

E- Como você vê, ao longo desse movimento, a formação da consciência do professor que está na escola pública do Rio de Janeiro ? De que "conformismos" ele é conformista ?

F- Acho que a gente ainda não conseguiu descobrir a verdadeira dimensão do que é a educação. Educação como processo de libertação, educação como forma de fazer o aluno se virar. Educação como consciência de cidadão. O profissional da educação, o educador, ainda não está conseguindo trabalhar essa dimensão. E, é claro, eu já falei aqui, não é exatamente culpa, a gente hoje tem dificuldade até para ler o jornal diário. Todas as condições de vida não favorecem e isso é alguma coisa bem planejada. Então, por exemplo, essa concepção de educação vai sendo dada na medida em que o sindicato também começa a entender o seu papel. E eu vejo que o sindicato tem um papel extremamente importante nisso, de ajudar o educador a encontrar a real concepção de educação. Esse parece que está sendo o nosso grande desafio. Em alguns momentos, em algumas assembleias mais acirradas, mais delicadas em termos do que se está discutindo, percebemos um pouco essas confusões. Por exemplo, como forma de pressão, "segurar" conceitos dos alunos, não encerrar o ano letivo. Enfim, algumas coisas que desviam a ponta da arma. Parece que o inimigo passa a ser o aluno, o pai do aluno, que vai ter a vida mais complicada à medida em que o governo não atende às nossas reivindicações. A gente insiste muito para que se perceba que há todo um projeto político combinado hoje, que é tentar desmoralizar a escola pública, o profissional da educação. Na verdade, é o próprio extermínio desse ensino público. E, para isso, para a crise da escola, para o caos da escola pública, se apresenta uma alternativa que é a privatização. Se o professor não entende isso, realmente ele vai perder o fio do caminho, ele perde completamente uma perspectiva do futuro. Aí vem o desânimo, vem o desespero, vem a vontade de não lutar mais.

E- Qual a relevância da politização mais ampla do professorado para o exercício do magistério e como cidadão ?

F- Isso é surpreendente porque o número de professores, de profissionais da educação que começa a se conscientizar é relativamente grande. Mas, é verdade que você ainda encontra professores, aqueles mais despreparados que, inclusive, dão crise em assembleia, crise histórica mesmo, eles não entendem porque o governo não assinou o Plano de Carreira, porque o salário foi baixo, porque a escola está caída. Não conseguem fazer uma análise precisa, porque essas coisas acontecem. Na medida em que não conseguem entender, eles entram em desespero e a evasão é enorme. Hoje, há uma "expulsão" dessas pessoas da escola.

E- O abandono da carreira do magistério pelo professor é uma realidade ? O que voce pensa a esse respeito ?

F- O fato é real mas, na verdade, eu não chamaria de abandono, chamaria de expulsão mesmo. A não ser aquelas pessoas que têm consciencia e que também estão, por consciencia, saindo por aí porque realmente não conseguem sobreviver, têm familia para criar e projetos a realizar. Aliás, essa é uma característica da nossa categoria e que faz com que qualquer direção que passe por esse sindicato tenha sempre essa dificuldade, que é a dificuldade de expressar o interesse dessa categoria. Ela é profundamente heterogênea. Nós temos professores que vivem da profissão, sustentam filhos; temos professores que fazem "bicos" para completar a renda; temos professores cujo dinheiro é para comprar qualquer futilidade, pois são sustentados pela familia ou pelo cônjuge e temos, felizmente, aqueles que, a despeito das adversidades, têm compromisso com o serviço público, o ensino público para eles é uma questão de princípio.

E- Qual a sua avaliação sobre os cursos que o SEPE tem promovido ?

F- Eles têm tido uma frequência relativa, até porque a gente ainda não conseguiu uma forma de estabelecer cursos que seja mais próxima dos nossos colegas. O ideal seria que a gente pudesse se deslocar e é o que estamos tentando fazer. Há um grande interesse pelos cursos de formação sindical que o nosso sindicato está oferecendo. Houve um fato muito interessante: após a greve de 162 dias da rede municipal, nós promovemos um ciclo de debates onde exatamente aquelas pessoas que participaram da greve, a militância da greve, se interessou por esses seminários variados sobre o Livro de História, o Papel da Escola, o Projeto Pedagógico da Secretaria Municipal, da Secretaria Estadual de Educação, da Secretaria de São Paulo. Houve interesse nisso, o pessoal desgastado, cansado mas estava lá. Então a gente pensa em investir, e muito, nisso. O sindicato tem, obrigatoriamente, que cumprir esse papel que o governo e até as Faculdades não estão cumprindo. Até porque, hoje, se você quiser manter a sua formação, vai ter que ser com o seu parco salário. Como se está ganhando mal, não se consegue fazer cursos. Até viajar para fazer um curso é uma dificuldade danada para se conseguir uma licença. Acredito que o sindicato tem que se ocupar disso e realmente cumprir o papel de formador. Para se ter uma idéia: é comum você chegar numa escola e perguntar para um professor onde está o diretor dele e ele responder "está ali". Mas, ele é incapaz de ir lá ou, se vai, vai na ponta dos pés, com medo de entrar na sala do diretor. O diretor que está sendo eleito hoje tem uma postura mais avançada mas as relações de poder ainda não mudaram completamente. Existe ainda a prática de escola fechada, de relação atrasada mas que a gente está mudando e eu diria que

o professor de hoje cumpre o papel de massa de manobra, como durante muitos anos.

E- A sua inserção no plano político-sindical mais crítico - especialmente sua inserção político-partidária e ideológica - que novas dimensões trouxe para sua análise do processo educativo e do movimento de professores ?

F- A escola pública, como a saúde pública, transporte, moradia, alimentação, as necessidades básicas que deveriam ser satisfeitas, sofrem o primeiro ataque que os governos fazem. A gente sabe que, hoje, há como um pano de fundo da crise nacional, que são os milhões de dólares que saem irresponsavelmente desse País e que a gente já pagou a tal da dívida, que não fizemos. Só os juros dessa dívida já dariam para resolver grandes problemas da nossa população: saúde, educação, habitação, etc. E essa degradação está nesses marcos. O governo vai sempre tirar da educação, do serviço público, as verbas de que ele precisa para pagar as suas dívidas, os compromissos que não se referem à melhoria das condições de vida do povo. Então, essa degradação, a entrega da educação pública, básica, fundamental, ao setor privado; vai se concretizando à medida em que os profissionais da educação, pais, alunos, as entidades organizadas da sociedade, não entenderem que é uma luta sem trêguas que tem que ser desembocada, imediatamente. Hoje é muito normal se ver por aí presidenciáveis, políticos, o presidente do sindicato dos donos de escolas, proclamarem, sem rodeios, que a escola privada é a saída. Combinado com isso, eles inventaram agora a história dos concursos para preenchimento de vagas nessas escolas, que vão democratizar as escolas etc, como se isso fosse verdadeiro ou como se isso servisse para justificar a existência da escola privada. Não se democratiza o que é propriedade de um. Então, vejo isso como um processo em curso, realmente avançado e que depende muito da nossa organização e o papel dos profissionais da educação, mais uma vez, é fundamental nisso. Como nós trabalhamos na escola, como impulsionamos a educação, como temos acesso a, no mínimo, 30 alunos, e cada professor tem, no mínimo, 30 responsáveis por estes alunos, nós podemos fazer uma corrente, uma cadeia, e transmitir essa necessidade de mobilização. Somos nós que, mais uma vez, temos que fazer isso, arregimentando a sociedade civil organizada.

E- Encerrando, você gostaria de dizer mais alguma coisa ?

F- Eu gostaria de dizer muitas coisas. Uma delas é que eu fico muito contente ao perceber que há um grupo de colegas que está pensando a educação hoje. Pensando, escrevendo, propondo e que, possivelmente, alguns já estão até divulgando esse trabalho, esse acúmulo de experiências. Eu gostaria de contribuir muito mais. Esta já é, acho, a quinta ou sexta entrevista que dou para colegas que estão escrevendo sobre o

sindicato, sobre o papel do sindicato, sobre a postura do educador, sobre a educação, sobre a greve. A greve inclusive, como princípio educativo, há alguém escrevendo sobre isso. Como é que o sindicato, este sindicato, pode contribuir para o processo de transformação da sociedade. Eu estou gostando disso porque, de alguma forma, estou tendo possibilidade de colocar o que eu penso. E eu penso que este sindicato é essencial em relação aos outros, exatamente porque a gente trabalha com um serviço básico que é a educação e que é um instrumento de transformação da sociedade. Se a gente não compreender isso, não usar isso, não trabalhar isso, não dimensionar, vamos estar passando pela sociedade como qualquer trabalhador. E eu coloco essa diferença, essa especialidade, exatamente acoplada à intensa responsabilidade nossa por isso. Você interfere na cabeça de uma criança, do pai de uma criança, você cria condições para que as pessoas cresçam ou cria condições para que elas decresçam. O professor, eu ousa dizer, eu acho que é o único que é capaz de assassinar alguém impunemente. Invisivelmente, você é capaz de fazer muita coisa com a mente de uma pessoa.

BIBLIOGRAFIA

Althusser, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado**. Lisboa, Presença, 1980.

Alves, Márcio Moreira. **O Cristo do povo**. Rio de Janeiro, Sabiã, 1968.

Anderson, Perry. **A crise do marxismo**. Introdução a um debate contemporâneo. São Paulo, Brasiliense, 1984.

Arroyo, Miguel Gonzales. Administração da educação, poder e participação. **Educação e Sociedade**, São Paulo, 1 (2): 36-46, jan. 1979.

-----, Operários e educadores se identificam: que rumos tomará a educação brasileira? **Educação e Sociedade**, São Paulo, 2 (5): 5-23, jan. 1980.

-----, A administração é um problema político. **Rev. Brasileira de Administração da Educação**, Porto Alegre, 1 (1): 122-129, jan./jun. 1983.

-----, Escola e movimento social: relativizando a escola. **ANDE - Rev. da Associação Nacional de Educação**, São Paulo (12): 15-20, 1987.

Arruda, Marcos. **Semeando a democracia participante: educação popular e reforma agrária na Nicarágua**. Rio de Janeiro, 1984. mimeo.

-----, A metodologia da práxis a educação popular libertadora na Nicarágua sandinista. Rio de Janeiro, 1986. mimeo.

Bakhtin, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo, Hucitec, 1986.

Baudelot, Claude e Establet, Roger. **L'école capitaliste en France**. Paris, Maspero, 1971.

Baudrilhard, Jean. **Para uma crítica da economia política do signo**. Trad. Aníbal Alves. Lisboa, Edições 70, 1972.

Beisigel, Celso de Rui. **Estado e educação popular: um estudo sobre a educação de adultos**. São Paulo, Pioneira, 1974.

- Beisiguel, Celso de Rui. *Política e educação popular; a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil*. São Paulo, Atica, 1982.
- Berger, Manfredo. *Educação e dependência*. São Paulo, Difel, 1977.
- Bobbio, Norberto. *O conceito de sociedade civil*. Rio de Janeiro, Graal, 1982.
- , *Estado, governo, sociedade*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- Bobbio, Norberto e Bovero, Michelangelo. *Sociedade e Estado na filosofia política moderna*. São Paulo, Brasiliense, 1987.
- Boschi, Renato. A abertura e a nova classe média na política brasileira: 1977-1982. *Rev. Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, 1 (1): 30-42, jun. 1986.
- Bourdieu, Pierre e Passeron, Jean-Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1975.
- Brandão, Carlos Rodrigues. *Lutar com a palavra*. Rio de Janeiro, Graal, 1982.
- Brandão, Carlos Rodrigues, org. *A questão política da educação popular*. São Paulo, Brasiliense, 1985.
- Brubacher, John Seiler. *Importância da teoria em educação*. Trad. Beatriz Ozório. Rio de Janeiro, MEC/INEP/CBPE, 1961.
- Buffa, Ester. *Ideologias em conflito; escola pública e escola privada*. São Paulo, Cortez e Moraes, 1979.
- Buffa, Ester; Gonzales Arroyo, Miguel e Nosella, Paolo. *Educação e cidadania: quem educa o cidadão?* São Paulo, Cortez: A.A., 1987.
- Camargo, Aspásia e Goes, Walder de. *O drama da sucessão e a crise do regime*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1984.
- Cardoso, Miriam Limoeiro. *Ideologia do desenvolvimento - Brasil: JK-JQ*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.
- Cardoso, Ruth, org. *A aventura antropológica*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1986.
- Carnoy, Martin. *Educação, economia e Estado; base e superestrutura, relações e mediações*. São Paulo, Cortez: A.A., 1984.

Castoriadis, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade.** Trad. Guy Reynand. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982.

-----**. Socialismo ou barbárie: o conteúdo do socialismo.**
Trad. Milton Meira do Nascimento e Maria das Graças de Souza Nascimento. São Paulo, Brasiliense, 1983.

Chaul, Marilena de Souza. **Ideologia e educação. Educação e Sociedade,** São Paulo, 2 (5): 24-40, jan. 1980.

-----**. Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas.** São Paulo, Moderna, 1981.

-----**. O que é ideologia.** São Paulo, Brasiliense, 1983.

-----**. Conformismo e resistência: aspectos da cultura popular no Brasil.** São Paulo, Brasiliense, 1987.

— Chaul, Marilena de Souza, Prefácio In: Sader, Eder. **Quando novos personagens entraram em cena: experiências, falas e lutas dos trabalhadores da Grande São Paulo, 1970-1980.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1988.

Coutinho, Carlos Nelson. **Democracia como valor universal: notas sobre a questão democrática no Brasil.** São Paulo, Ciências Humanas, 1980.

-----**. Gramsci.** Porto Alegre, LePM Editores, 1981.
Coleção Fontes do Pensamento Político, 2.

-----**. As categorias de Gramsci e a realidade brasileira.**
Presença - Rev. de Política e Cultura (8): 141-162, 1986.

Cruz Costa, J. **Contribuição à história das idéias no Brasil.** Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1967.

Cunha, Luiz Antonio Rodrigues. **O "Milagre Brasileiro" e a política educacional.** **Argumento,** Rio de Janeiro (2): 45-56, nov. 1973.

-----**. Política educacional no Brasil: profissionalização do ensino médio.** Rio de Janeiro, Eldorado, 1973.

-----**. Os (des)caminhos da pesquisa na pós-Graduação em Educação,** 1978. mimeo.

-----**. Educação e desenvolvimento social no Brasil.** Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1979.

-----**. Quem educa os educadores ? Educação e Sociedade,** São Paulo, 2 (5): 41-46, jan. 1980.

- Cunha, Luiz Antonio Rodrigues. Organização do campo educacional: as conferências de educação. *Educação e Sociedade*, São Paulo, 3 (9): 5-48, maio 1981.
- Cury, Carlos Roberto Jamil. Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo, Cortez: A.A., 1986.
- Damasceno, Alberto et alii. A educação como ato político partidário. São Paulo, Cortez, 1988.
- Debrun, Michel. A conciliação e outras estratégias. São Paulo, Brasiliense, 1983.
- Demo, Pedro. Educação, cultura e poder: hipóteses sobre a importância da educação para o desenvolvimento. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo (41): 12-21, maio 1982.
- Pobreza política. Rio de Janeiro, Cortez: A.A., 1990.
- Dias, Edmundo Fernandes. Cultura, política e cidadania na produção gramsciana de 1914 a 1918. *Cadernos do CEDES*, São Paulo (3): 31-56, 1982.
- Durham, Eunice Ribeiro. Movimentos Sociais - a construção da cidadania. *Novos Estudos Cebrap*. São Paulo (10): 24-31, out. 1984.
- Eisenstadt, Shmuel Noah. Modernização: protesto e mudança, modernização de sociedades tradicionais. Trad. José Gurjão Neto. Rio de Janeiro, Zahar, 1969.
- Faria, Lia Ciomar Macedo de. A questão feminina no movimento das contradições da escola pública do Rio de Janeiro e/ou: quem é esta mulher que se torna professora? Rio de Janeiro, IESAE-FGV, 1989. Dissertação de Mestrado.
- Fernandes, Florestan. A revolução brasileira e os intelectuais. *Rev. Civilização Brasileira*, Rio de Janeiro, 1 (2) maio 1965.
- A formação política e o trabalho do professor. In: Catani, D. B., org. *Universidade, escola e formação de professores*. São Paulo, Brasiliense, 1986.
- Constituição - a perspectiva dos trabalhadores. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 24 jul. 1988. p.3.
- Ferri, Franco. Política e história em Gramsci. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978.

- Foucauld, Michel. *Microfísica do poder*. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro, Graal, 1988.
- Freire, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1971.
- . *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1974.
- . *Educação e mudança*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.
- Freitag, Bárbara. *Escola, Estado e sociedade*. São Paulo, Moraes, 1984.
- Frigotto, Gaudêncio. *Notas sobre minha leitura da obra de Gramsci: implicações para a organização do trabalho escolar e a prática educativa*. Rio de Janeiro, PUC, 1981. mimeo.
- . *A produtividade da escola improdutiva - um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista*. São Paulo, Cortez: A.A., 1984.
- . *Enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional*. In: Fazenda, Ivani (org.): *Metodologia da Pesquisa Educacional*. São Paulo, Cortez: A.A., 1989.
- Gadotti, Moacir. *Concepção dialética da educação e educação brasileira contemporânea*. *Educação e Sociedade*, São Paulo, 3 (8): 5-32, jan. 1981.
- . *Pensamento pedagógico brasileiro*. São Paulo, Atica, 1987.
- Giannotti, José Arthur. *Em torno da questão do Estado e da burocracia*. *Novos Estudos Cebrap*, São Paulo (20):111-29, abr./jun. 1977.
- . *Trabalho e reflexão. Ensaio para uma dialética da sociabilidade*. São Paulo, Brasiliense, 1983.
- . *Política e educação no Brasil*. São Paulo, Cortez: A. A., 1987.
- Glucksman, Christinne Buci. *Gramsci e o Estado*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1980.
- Gramsci, Antonio. *Quaderni del Carcere*. (Edizione Critica del'Istituto Gramsci a cura di Valentino Guerratana). Torino, Giulio Einaudi editore, 1975. v.1.

Gramsci, Antonio. *Maquiavel, a política e o Estado moderno*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1984.

----- . *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1986.

----- . *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1988.

Gruppi, Luciano. *O conceito de hegemonia em Gramsci*. Rio de Janeiro, Graal, 1980.

----- . *Tudo começou com Maquiavel - As concepções de Estado em Marx, Engels, Lênin e Gramsci*. Trad. Dario Canali. Porto Alegre, LePM Editores, 1987.

Guattarri, Félix e Rolnik, S. *Micropolítica: cartografias do desejo*. Petrópolis, Vozes, 1986.

Ianni, Octávio. *Estado e planejamento econômico no Brasil (1930-1970)*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1971.

----- . *O colapso do populismo no Brasil (1930-1970)*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1975.

----- . *A ditadura do grande capital*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1981.

Konder, Leandro. *Marxismo e alienação - contribuição para um estudo do conceito marxista de alienação*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1965.

----- . *O que é dialética*. São Paulo, Brasiliense, 1982.

Kosik, Karel. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1985.

Kuenzer, Acácia Zeneida. *As relações de produção e a educação do trabalhador: da distribuição desigual do saber à vinculação da concepção de mundo*. São Paulo, PUC, 1984. Tese de Doutorado.

Lana, Silvia Tatiana Maurer e colab. *Ideologia no nível individual. Educação e Sociedade*, São Paulo, 5 (14): 83-89, abr. 1983.

Lefebvre Henri. *Lógica formal, lógica dialética*. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1983.

Lefort, Claude. *As formas da história*. São Paulo, Brasiliense, 1979.

Leroy, Noêmia Maria Inez Pereira. O gatopardismo na educação, reformar para não mudar: o caso de Minas Gerais. Rio de Janeiro, Dois Pontos, 1986.

Lowy, Michael. Ideologias e ciência social: elementos para uma análise marxista. São Paulo, Cortez: A. A., 1985.

----- . O método dialético e a teoria política. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.

Lukács, George. História e consciência de classe. Porto, Publicações Escorpião, 1974.

Machado, Lia Zanotta. O Estado, escola e ideologia. São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 1974. Tese de doutoramento em Sociologia.

Manacorda, Mário A.. Marx e a pedagogia moderna. Lisboa, Iniciativas Editoriais, 1975.

Manfredi, Silvia Maria. Política e educação popular. São Paulo, Símbolo, 1978.

Mao Tsê-Tung. Sobre a relação entre conhecimento e prática - a relação entre conhecer e agir. In: Sampaio, Carlos Augusto. Filosofia de Mao Tsê-Tung. Belém, Boitempo, 1979. p. 12-29.

Marx, Karl. Contribuição à crítica da economia política. São Paulo, Martins Fontes, 1977.

----- . Manuscritos econômicos e filosóficos. In: Fromm, Eric. Conceito marxista do homem. Rio de Janeiro, Zahar, 1975.

Marx, Karl e Engels, Friedrich. Crítica da educação e do ensino. Trad. e notas por Roger Dangeville. Lisboa, Moraes, 1978.

----- . A ideologia alemã. Trad. José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. São Paulo, Hucitec, 1986.

Masson, Máximo Augusto Campos. Magistério e sindicalismo: a trajetória do Centro de Professores do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, IFCS-UFRJ, 1988. Dissertação de Mestrado.

Mattos, Helio Jaguaribe de. A constituição de 1988. Jornal do Brasil, Rio de Janeiro, 16 out. 1988.

Mello, Guiomar Namo de. Magistério de 1o. grau: da competência teórica ao compromisso político. São Paulo Cortez: A.A., 1985.

- Mészáros, István. Marx: a teoria da alienação. Rio de Janeiro, Zahar, 1981.
- Minayo Gomez, Carlos et alii. Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador. São Paulo, Cortez: A.A., 1987.
- Moraes, Carmem Sylvia Vidigal. Ideologia e intelectuais em Gramsci. Educação e Sociedade, São Paulo, 1 (1): 71-92, set. 1978.
- Nagle, Jorge. Educação e sociedade na primeira república. São Paulo, E.P.U./Edusp, 1974.
- Nosela, Paulo. Compromisso político como horizonte da competência técnica. Educação e Sociedade, São Paulo, 5 (14): 91-97, maio 1983.
- Oliveira, Betty Antunes de. Política de formação de professores de ensino superior. São Paulo, PUC, 1978. Tese de Doutorado.
- Oliveira, Francisco de. A economia brasileira: crítica à razão dualista. In: Seleções Cebrap 1. São Paulo, Brasiliense, 1975.
- , Economia da dependência imperfeita. Rio de Janeiro, Graal, 1977.
- , Além da transição, quem da imaginação. Novos Estudos Cebrap, São Paulo (12): 2-15, jun. 1985.
- , Crise econômica e pacto social. Novos Estudos Cebrap. São Paulo (13): 3-13, out. 1985.
- , O elo perdido - classe e identidade de classe. São Paulo, Brasiliense, 1987.
- Oliveira, Rosiska Darcy de. Os movimentos sociais reinventam a educação. Educação e Sociedade, São Paulo, 3 (8): 33-60, jan. 1981.
- Paiva, Vanilda Pereira. Educação popular e educação de adultos. São Paulo, Loyola, 1973.
- , Que política educacional queremos? Educação e Sociedade, São Paulo, 7 (21): 121-140, ago. 1985.
- Paiva, Vanilda Pereira, org.. Perspectivas e dilemas da educação popular. Rio de Janeiro, Graal, 1986.

- Pamplona, Marco Antonio Villela. A questão escolar e a hegemonia como relação pedagógica. Cadernos do CEDES, São Paulo (3): 2-30, 1982.
- Paulo, Ileana A. O educador. Do singular ao coletivo: uma chance de reeducação. Rio de Janeiro, PUC, 1984. Dissertação de Mestrado.
- Piotte, Jean-Marc. O pensamento político de Gramsci. Porto, Afrontamento, 1975.
- Rangel, Ignácio. A inflação brasileira. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1963.
- Ribeiro, Darcy. Nossa escola é uma calamidade. Rio de Janeiro, Salamandra, 1984.
- . Universidade necessária. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1975.
- Ribeiro, Maria Luisa Santos. A formação política do professor de 1o. e 2o. graus. São Paulo, Cortez, 1984.
- Rodrigues, José Albertino. Sindicato e desenvolvimento no Brasil. São Paulo, Europa do Livro, 1968.
- Romanelli, Otávia de Oliveira. História da educação no Brasil (1930/1973). Petrópolis, Vozes, 1985.
- Rummert, Sonia Maria. Os meios de comunicação de massa como aparelhos de hegemonia. Rio de Janeiro, IESAE-FGV, 1986. Dissertação de mestrado.
- Sader, Eder. Quando novos personagens entraram em cena: experiências, falas e lutas dos trabalhadores da Grande São Paulo, 1970-1980. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1988.
- Saes, Décio. Classe média e o sistema político no Brasil. Trad. Malu Gitahy. São Paulo, T. A. Queiroz, 1984.
- Sánchez Vázquez, Adolfo. Filosofia da práxis. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1986.
- Santos, Wanderley Guilherme dos. Transição em resumo: do passado recente ao futuro imediato. Rev. Brasileira de Ciências Sociais, São Paulo, 1 (1): 16-21, jun. 1986.
- . Cidadania e justiça: a política social na ordem brasileira. Rio de Janeiro, Campus, 1979.
- Sarup, Madan. Marxismo e educação. Rio de Janeiro, Zahar, 1980.

Saviani, Dermeval. Educação: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo, Cortez, 1980.

------. Competência política e compromisso técnico ou (o pomo da discórdia e o fruto proibido). Educação e Sociedade, São Paulo, 5 (15): 111-143, ago. 1983.

------. Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. São Paulo, Cortez: A.A., 1984.

------. Política e educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação de ensino. São Paulo, Cortez: A.A., 1987.

Saviani, Dermeval et alii. Filosofia da educação brasileira. Coord. Durmeval Trigueiro Mendes. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1985.

Shaff, Adam. A concepção marxista do indivíduo. In: Della Volpe, Galvano et alii. Moral e sociedade - um debate. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982. p. 75-95.

------. Linguagem e conhecimento. Coimbra, Almedina, 1969.

------. História e verdade. São Paulo, Martins Fontes, 1986.

Snyders, Georges. Escola, classe e luta de classes. Lisboa, Moraes, 1977.

Sobreira, Henrique Garcia. Educação e hegemonia: o movimento dos professores de 1o. e 2o. graus do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, UFRJ, 1989. Dissertação de Mestrado.

Souza, Herbert José de Souza. Como se faz análise de conjuntura. Petrópolis, Vozes, 1986.

Stepan, Alfred, org. Democratizando o Brasil. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1988.

Teixeira, Anísio. Educação no Brasil. São Paulo, Companhia Ed. Nacional/MEC, 1969.

------. Educação não é privilégio. São Paulo, Melhoramentos, 1971.

Tragtemberg, Maurício. Administração, poder e ideologia. São Paulo, Moraes, 1980.

------. Descaminhos da educação pós-68. São Paulo, Brasiliense, 1980.

Tragtemberg, Mauricio. Sobre educação, política e sindicalismo. São Paulo, Cortez: A. A., 1982.

Vachet, A. L'Ideologie Liberale. Paris, Anthropos, 1970.

Weffort, Francisco Corrêa. O populismo na política brasileira. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1980.

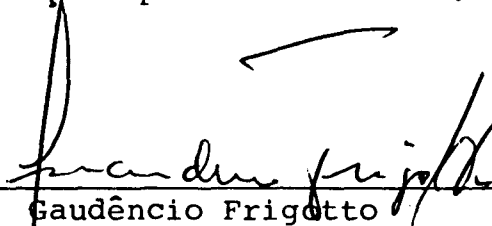
-----, Por que democracia? São Paulo, Brasiliense, 1985.

Dissertação apresentada a Srs.:

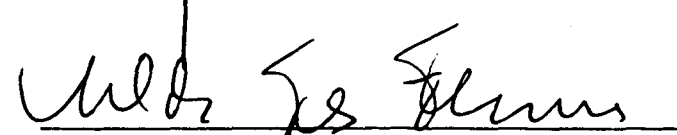
Nome dos

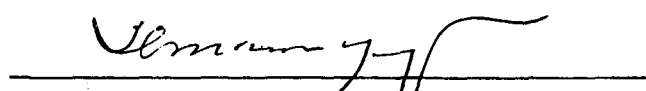
Componentes da

banca examinadora


Gaudêncio Frigotto


Orientador


Nilda Teves Ferreira


Ilmar Rohloff de Mattos

Visto e permitida a impressão

Rio de Janeiro, 13 / 05 / 1991


Newton Sucupira

Coordenador Geral do IESAE