

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**AS LUTAS DOS PROFESSORES DA REDE PÚBLICA ESTADUAL EM
PERNAMBUCO: O NOVO SINDICALISMO E A FORMAÇÃO DO SINTEPE**

MAX RODOLFO ROQUE DA SILVA

RECIFE/2014

MAX RODOLFO ROQUE DA SILVA

**AS LUTAS DOS PROFESSORES DA REDE PÚBLICA ESTADUAL EM
PERNAMBUCO: O NOVO SINDICALISMO E A FORMAÇÃO DO SINTEPE**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. André Gustavo Ferreira da Silva

RECIFE/2014

Catálogo na fonte
Bibliotecária Andréia Akântara, CRB-4/1460

S5861 Silva, Max Rodolfo Roque da.
As lutas dos professores da rede pública estadual em Pernambuco: o novo sindicalismo e a formação do SINTEPE / Max Rodolfo Roque da Silva. – Recife: O autor, 2014.
117 f. ; 30 cm.

Orientador: André Gustavo Ferreira da Silva.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2014.
Inclui Referências.

1. Sindicalismo. 2. Educação - História. 3. UFPE - Pós-graduação.
I. Silva, André Gustavo Ferreira da. II. Título.

331.88 CDD (22. ed.) UFPE (CE2014-68)

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**MAX RODOLFO ROQUE DA SILVA
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**TÍTULO: AS LUTAS DOS PROFESSORES DA REDE PÚBLICA ESTADUAL
EM PERNAMBUCO: O NOVO SINDICALISMO E A FORMAÇÃO DO
SINTEPE**

COMISSÃO EXAMINADORA

**Prof. Dr. André Gustavo Ferreira da Silva
1º Examinador/Presidente**

**Prof. Dr. Paulo Giovani Antonino Nunes
2º Examinador**

**Prof.^a Dr.^a Silke Weber
3ª Examinadora**

MENÇÃO DE APROVAÇÃO: APROVADO

Recife, 29 de agosto de 2014.

Dedico esta dissertação

À Marli Roque, minha mãe querida, meu exemplo de força e superação;
à Eva Vieira, quem, com muito amor, torna minha vida mais feliz
e à memória de Maria de Lourdes, minha amada avó.

AGRADECIMENTOS

A Deus, sem a permissão e ajuda do qual nada disso seria possível. D'Ele me veio a força necessária para permanecer de pé nos vários momentos em que minhas forças se esvaíram.

Ao meu orientador, André Gustavo Ferreira da Silva, quem, com muita paciência e compreensão, soube guiar um estudante, ainda em formação, pelo difícil caminho do aperfeiçoamento intelectual.

Aos amigos Ezequiel Assis e Fábio Souto e à amiga Karla Souza, juntamente com os quais desfrutei dos necessários momentos de alegria e descontração, tomando-os em minha vida como irmãos de alma.

Aos também amigos Alexsandro Laurentino, Alesson Gois, Andréa Souza, Edyja Costa, Jocilene Silva, Heider Víctor e Marcílio Timóteo, pessoas sempre presentes em minhas lembranças.

À professora Flávia Peres, com quem aprendi muito sobre a difícil e prazerosa tarefa de pesquisar.

À professora Adriana Paulo, de quem as contribuições se tornaram verdadeiros tesouros.

Às professoras Eliete Santiago e Marília Gabriela, nas quais foi possível se ver nos olhos a torcida pela conclusão deste trabalho.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por fomentar essa pesquisa, tornando-a viável.

Aos professores e colegas de turma do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, assim como aos demais funcionários pelas informações úteis e atenção nos momentos de precisão.

Ao Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Pernambuco (SINTEPE), na pessoa de Nadjé Calado, quem muito gentilmente me atendeu e se esforçou para viabilizar o andamento desta pesquisa.

Às professoras Silke Weber, Eurenita Freitas e Florentina Cabral, com as quais tive momentos riquíssimos de aprendizagem e crescimento intelectual e pessoal.

A todos e todas que direta ou indiretamente contribuíram para a realização e o sucesso desta pesquisa.

“Há homens que lutam um dia e são bons;
Há outros que lutam um ano e são melhores;
Há os que lutam muitos anos e são muito bons;
Mas há os que lutam toda a vida;
Estes são os imprescindíveis.”

(Bertolt Brecht)

RESUMO

A presente dissertação discute sobre as experiências de lutas dos professores da rede pública estadual em Pernambuco no período compreendido entre a eclosão da primeira greve geral da categoria, em 1979, – evento significativo do impacto do novo sindicalismo no movimento dos professores no Estado –, e a formação do Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Pernambuco (SINTEPE), no início de 1990. Em nossa análise focamos as lutas empreendidas pelos mestres pernambucanos sob a batuta da Associação dos Professores do Ensino Oficial de Pernambuco (APENOPE). Deste modo, consideramos a importância dos congressos e encontros organizados pela entidade no sentido de articular os interesses da categoria, bem como seu caráter propositivo quanto a questões relacionadas à política nacional; como também enfatizamos os momentos de radicalização das lutas dos professores: as greves. Estas, que se constituíram como vetores significativos para a construção da identificação dos mestres enquanto classe de trabalhadores em educação, o que contribuiu para a formação de um sindicato único de representação de todos os profissionais ligados à Escola Pública e à rede oficial de ensino do Estado de Pernambuco. A partir disto, buscamos discutir sobre o processo pelo qual os professores passam a se constituir enquanto uma categoria de trabalhadores, decantando em sua configuração como uma força política e social.

Palavras-chave: Professores. Experiências. Lutas.

ABSTRACT

The present dissertation discusses about the experiences of fights of teachers of public state network in Pernambuco in the period understood between the outbreak of the first general strike of the category in 1979 - significant event of the impact of the new unionism in the movement of teachers in the state - and the formation of the Union of Education Workers of Pernambuco (SINTEPE) in early 1990. In our analysis we focus the struggles undertaken by masters pernambucans under the baton of the Teachers Association of Official Teaching of Pernambuco (APENOPE). Thus, we consider the importance of the congresses and meetings organized by the entity towards articulate the interests of the category, as well as its propositional character as to questions national politic; as also we emphasize the moments of radicalization of the struggles of teachers: the strikes. These, who constituted as significative vectors for the construction of identification of masters as a class of workers in education, which contributed to the formation of a union single of the representation of all professionals connected to the Public School and the teaching network official of the State Pernambuco. From this, we search discuss about the process by which teachers to passes the constituted as a category of workers, decanting in its configuration as a political and social force.

Keywords: Teachers. Experiences. Fights.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AOEPE – Associação dos Orientadores Educacionais de Pernambuco

APEMOP - Associação dos Professores do Ensino Médio Oficial de Pernambuco

APENOPE - Associação dos Professores do Ensino Oficial de Pernambuco

APEOESP – Associação dos Professores do Ensino Oficial de São Paulo

APESNOESP – Associação dos Professores do Ensino Secundário e Normal Oficial do Estado de São Paulo

APSE – Associação Pernambucana de Servidores do Estado

ASSUEPE – Associação dos Supervisores Educacionais de Pernambuco

CEP – Centro Estadual de Professores

CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

CPB – Confederação dos Professores do Brasil

CPP – Centro dos Professores de Pernambuco

CPPB – Confederação dos Professores Primários do Brasil

CPPP – Centro dos Professores Primários de Pernambuco

CPRH – Companhia Pernambucana de Controle da Poluição Ambiental e Administração de Recursos Hídricos

CUT – Central Única dos Trabalhadores

DERE – Departamento Regional de Educação

DETRAN – Departamento Nacional de Trânsito

ENCLAT – Encontro da Classe Trabalhadora

FUSAM – Fundação de Saúde Amaury de Medeiros

IEP – Instituto de Educação de Pernambuco

IPSEP – Instituto de Previdência dos Servidores do Estado de Pernambuco

MOAP – Movimento de Oposição Aberta dos Professores

MUP – Movimento de União dos Professores

UNATE – União Nacional dos Trabalhadores em Educação

UPPESP – União dos Professores Primários do Estado de São Paulo

UTE - União dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais

SBPC – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência

SEC – Secretaria de Educação e Cultura

SEP – Sociedade Estadual dos Professores

SINTEPE – Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Pernambuco

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	16
2.1 História e historiografia: fragmentos de uma discussão	16
2.2 A história da educação: um campo entre fronteiras	21
2.3 História e história da educação: E. P. Thompson e suas contribuições para a pesquisa em história da educação	30
3 OS PROFESSORES E O NOVO SINDICALISMO	36
3.1 Natureza do trabalho docente, identidade e a posição de classe do professor	36
3.2 Associativismo e sindicalismo docente	40
3.3 O Novo Sindicalismo e o movimento dos professores	46
3.4 “Levantar a voz e protestar”: a APENOPE e o Novo Sindicalismo docente em Pernambuco	48
4 AS EXPERIÊNCIAS DE LUTA PROLETÁRIA: DA APENOPE À FORMAÇÃO DO SINDICATO DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO DE PERNAMBUCO (SINTEPE)	62
4.1 Os Congressos e Encontros	62
4.2 A radicalização da luta: as greves da década de 1980 e a consolidação dos professores enquanto classe de trabalhadores em educação	66
4.2.1 A luta em defesa das professoras primárias	71
4.2.2 A luta em defesa do piso salarial	82
4.2.3 Somos todos trabalhadores em educação	90
4.3 O Congresso de Unificação e a formação do SINTEPE	101
5 Considerações Finais	108
REFERÊNCIAS	113
APÊNDICE	117

1 INTRODUÇÃO

O interesse que norteia a confecção deste trabalho é o de discutir as experiências¹ de lutas do movimento dos professores de 1º e 2º graus da rede pública do Estado de Pernambuco no período compreendido entre a eclosão do Novo Sindicalismo, nos anos finais da década de 1970, e à formação do Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Pernambuco (SINTEPE), no início da década de 1990.

Em nosso trabalho focamos as experiências dos docentes ligados à Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de Pernambuco (APENOPE), devido à postura combativa² assumida por esta entidade com relação ao Estado no que concerne à representação do coletivo dos professores e ao encadeamento de suas reivindicações.

Dispomos de fontes provenientes dos arquivos pessoais de nossos entrevistados, o que revela a importância das experiências por eles vivenciadas no contexto de lutas do qual participaram. Nestes arquivos encontramos atas de congresso, jornais e informativos publicados pela APENOPE, boletins de greve, chamadas para assembléias, dentre outros. A partir destes, pudemos nos debruçar sobre alguns pontos importantes da dinâmica de organização dos professores da rede pública do Estado de Pernambuco.

Também recorreremos ao acervo da Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ) para consultar os jornais de maior circulação no Estado. Concentramos-nos na busca por informações contidas no Jornal do Commercio e no Diário de Pernambuco, onde encontramos constantes menções sobre as ações dos professores da rede pública estadual de Pernambuco, sobretudo no que diz respeito às manifestações grevistas.

Muito embora reconheçamos que os jornais não se constituem como fontes das mais adequadas para o nosso trabalho, por representarem um ponto de vista que não

¹ Tomamos a categoria de experiência de empréstimo de E. P. Thompson, segundo o qual a mesma não se resume apenas à vivência de sujeitos, individuais ou coletivos, em determinadas situações, mas aos sentidos e significados dados por estes sujeitos às suas vivências. Sobre isto discutiremos mais especificamente no capítulo 1.

² Termo usado em referência à expressão “sindicalismo combativo” (que também usaremos no decorrer do texto), a qual se refere às estratégias de lutas e reivindicações formuladas no interior do movimento sindical do ABC paulista, que teve como base as ações de enfrentamento ao Estado, tanto no que diz respeito às políticas econômicas por ele desenvolvidas como no que concerne à ruptura com a estrutura sindical por ele mantida (MATOS, 2009).

diretamente o dos professores envolvidos no contexto por nós estudado, entendemos que não poderíamos prescindir de analisá-los, devido não só às nossas necessidades de pesquisa, mas, sobretudo, pelo seu rico potencial de informações sobre um dado contexto histórico.

Com vistas a um melhor tratamento das fontes impressas, procuramos nos embasar na metodologia da análise de textos (FLAMARION E VAINFAS, 1997), a partir da qual podemos tomar o documento como sendo “portador de um discurso”, devendo, portanto, ser analisado em seu contexto espaço-temporal, com suas intencionalidades e omissões.

No intuito de enriquecer nossa pesquisa também nos valem da utilização das fontes orais (MONTENEGRO, 1994 e PENNA, 2005), como importante recurso para construção do saber histórico, na medida mesma em que permite o conhecimento dos aspectos constituintes de um determinado contexto espaço-temporal a partir da memória dos sujeitos que dele participaram.

A análise dos documentos aos quais tivemos acesso e das demais fontes por nós utilizadas revelou o destaque dado às greves na história do movimento dos professores do ensino oficial de Pernambuco. Muito embora reconheçamos que as experiências de lutas dos professores não tenham se resumido às greves, partimos do pressuposto de que um estudo a respeito de tais experiências não pode prescindir de uma discussão a respeito de suas principais manifestações grevistas – entendendo-as como momentos de radicalização da luta – e das reivindicações nelas explicitadas.

Entretanto, no sentido de ampliar nossa discussão a respeito das experiências de lutas dos professores do ensino oficial de Pernambuco, nos debruçamos sobre os congressos e encontros realizados pela categoria, os quais se configuraram como momentos de articulação de interesses, troca de experiências, discussão dos problemas da categoria, bem como de planejamento das estratégias de luta.

Neste sentido, nosso trabalho busca contribuir para o enriquecimento das discussões a respeito da formação da classe dos trabalhadores em educação em Pernambuco, mais especificamente, bem como no Brasil, de modo geral, na medida mesma em que procura não se limitar a historicizar a formação de um sindicato, mas discutir sobre os processos pelos quais os professores passam a se constituir como

uma força política e social, tomando, por conseguinte, a sindicalização como uma parte integrante desta constituição.

Partimos da compreensão de classe do historiador inglês E. P. Thompson, segundo o qual podemos entendê-la não como resultado direto de determinações econômicas, mas como um fenômeno histórico que só encontra sentido e significado no compartilhar de experiências dos sujeitos envolvidos em um dado contexto espaço-temporal.

Sendo assim, buscamos não apenas tomar a formação da classe dos trabalhadores em educação em Pernambuco como resultado direto dos problemas econômicos que os atingiram no período supracitado, mas das experiências desses problemas ou, em outras palavras, das experiências da proletarização a que foram acometidos.

Neste sentido, interessa-nos analisar o processo experienciado pelos professores da rede pública estadual de Pernambuco, ligados à APENOPE, na construção da identificação enquanto classe de trabalhadores em educação, cuja efetivação se deu via formação do SINTEPE. Desta feita, partimos das seguintes questões: Quais as possibilidades de uso das categorias thompsonianas de experiência e classe na historiografia da educação? Os modos de organização e mobilização manifestos pelos professores da rede pública estadual em Pernambuco estabeleciam sintonia com o movimento do professorado nacional e com o fenômeno do novo sindicalismo? Quais as experiências empreendidas pelos professores da rede pública estadual que construíram a identificação enquanto classe de trabalhadores em educação?

Mediante o exposto, no primeiro capítulo discutimos sobre os aspectos teóricos que orientaram nossa pesquisa, abordando a relação entre história e história da educação, passando, primeiro, por uma breve história da história, enfatizando as correntes do positivismo, do marxismo e dos Annales; depois nos atemos à discussão a respeito das especificidades da história da educação, destacando sua posição fronteira entre os campos da história e da educação; concluindo, também discutimos sobre as formulações teóricas e metodológicas de Thompson e como elas podem contribuir para a pesquisa em história da educação.

No segundo capítulo discutimos sobre os aspectos constituintes do trabalho docente, ou seja, sobre as especificidades de tal trabalho, bem como sobre o contexto da organização dos professores no Brasil, abordando tanto as fases associativista e sindicalista, marcadas por certo “comodismo” para com a situação da categoria, como a fase de assunção de uma postura mais combativa frente ao Estado; por fim, discutimos sobre as experiências de lutas dos professores em Pernambuco inscritas no contexto de eclosão do movimento do Novo Sindicalismo, abordando as principais implicações de tal movimento para a reorganização da luta dos mestres no Estado, sobretudo a partir da primeira greve geral dos professores e da conquista por um grupo de oposição da direção da APENOPE.

No terceiro e último capítulo damos continuidade à discussão com a qual concluímos o capítulo anterior, qual seja: as experiências de lutas dos professores da rede pública estadual de Pernambuco. No entanto, o foco agora são as lutas empreendidas na década de 1980, tais como: os congressos e encontros e as principais greves do período. Por fim, discutimos sobre o Congresso de Unificação e o processo de formação do Sindicato dos Trabalhadores da Educação em Pernambuco (SINTEPE).

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo nossa discussão será desenvolvida a partir de três movimentos distintos e complementares, quais sejam: primeiro, refletiremos sobre as especificidades do campo da história, abordando algumas das principais correntes de construção do conhecimento histórico e destacando suas principais influências teóricas e metodológicas que decantaram em modos distintos de pensar e fazer história; segundo, analisaremos os aspectos constituintes da história da educação, como disciplina e como área de pesquisa, tentando demarcar sua posição entre os campos da história e da educação; e, por fim, discutiremos sobre as contribuições de E. P. Thompson para a pesquisa em história da educação, enfatizando a importância das categorias de experiência e de classe para a construção do saber histórico.

2.1 História e historiografia: fragmentos de uma discussão

Para discorrer sobre este assunto, torna-se necessário, antes, historicizar a própria disciplina histórica, apontando as diferentes concepções que a configuraram ao longo do tempo e caracterizaram modos distintos de produção do conhecimento histórico. Neste sentido, partimos do século XIX, período no qual a história se consolida no meio acadêmico europeu, tornando-se a disciplina mais destacada entre as humanidades, recebendo o estatuto de guardião do passado.

É principalmente na Alemanha recém unificada que a história vai ser utilizada com o objetivo de fomentar nos indivíduos um sentimento nacionalista que os unisse, quase que umbilicalmente, a pátria então emergente (REIS, 2004).

Leopold Von Ranke se tornará um dos mais emblemáticos historiadores deste período por estabelecer os fundamentos teóricos e metodológicos de uma concepção de história que predominou por, pelo menos, dois séculos.

Erudito, baseava-se principalmente nos documentos diplomáticos para fazer a história do Estado e de suas relações exteriores, pois acreditava que as relações diplomáticas determinavam as iniciativas internas do Estado. (...) O povo alemão lutava pela unidade nacional e, portanto, a guerra e a política exterior pareciam fundamentais (Ibid, p. 15).

Embebido das ideias do positivismo comtiano, Ranke busca tornar a história um conhecimento cientificamente orientado. Seu objetivo primordial era se distanciar das filosofias da história então predominantes, o que parece não ter conseguido, pois acreditava que “a história era conduzida pelas ideias e que o historiador deveria descobrir as forças espirituais de que a história era a realização”; por isto, era um “hegeliano tímido” que escondia suas posições na “objetividade do método histórico de crítica das fontes” (Ibid, p. 16).

De acordo com Reis (2004), para além de suas contradições, o historiador alemão pensava que a ausência de métodos rigorosamente elaborados e executados pelas filosofias da história as transformava em mera especulação. Neste sentido, era importante conferir tais métodos à história para garantir-lhe o estatuto de ciência. Não qualquer ciência, diga-se de passagem, mas uma que fosse capaz de “narrar os fatos como eles realmente aconteceram”.

É assim que surge o que muitos chamam de “positivismo histórico” ou “Escola Metódica”, isto é, uma concepção de história preocupada em contar a história política da nação, com suas vitórias, grandes líderes, heróis e símbolos, pautada na objetividade do historiador e na primazia do documento escrito como forma de se chegar a um conhecimento seguro dos eventos passados (REIS, 2004).

Segundo Reis (2004), para a escola metódica o tempo era evolutivo e linear, ou seja, sua passagem obedecia a uma ordem cronológica determinada que caminhava sempre crescentemente e implicava em uma sucessão de fatos que se interligavam. A passagem do tempo era uma espécie de cadeia de fatos que deveriam ser explicados *objetivamente* pelo historiador.

Neste sentido, o historiador era apenas o sujeito que analisaria e não interpretaria os documentos com o objetivo de narrar a *verdade* dos fatos tal como eles aconteceram. Para tanto, recorriam a documentos de cunho oficial, como tratados e documentos diplomáticos, por exemplo. Cabia ao historiador a tarefa de demonstrar o passado como uma chave de compreensão do presente (REIS, 2004).

Além do chamado positivismo, outro paradigma de explicação da sociedade também influenciou de modo bastante significativo a produção do conhecimento

histórico: o marxismo. Fundamentado nos pressupostos formulados pelo alemão Karl Marx, a teoria marxista decantou sobre a história, concebendo a luta de classes como sua mola propulsora (MARX e ENGELS, 1998).

De acordo com Chauí (2006), no materialismo histórico-dialético o fio que tece a história, ou seja, o desenvolvimento das forças produtivas que ocorre contraditoriamente às relações sociais de produção é rompido pela luta de classes. Para a autora, esse “fio produz o movimento imanente ou o desenvolvimento de uma forma singular, um modo de produção determinado, e a ruptura desse fio pela luta de classes engendra o devir histórico dos modos de produção” (p. 147).

Diferentemente da “escola metódica”, que se interessava quase que exclusivamente pelo político, os marxistas dedicaram maior atenção ao econômico, entendendo-o como aspecto fundamental para a explicação dos eventos sociais.

Do mesmo modo que para os metódicos, sua concepção de tempo era evolutivo-linear. No entanto, para os marxistas, a passagem do tempo não representava apenas uma sequência ordenada de fatos, mas uma transição que significava a superação de diferentes modos de produção, culminando com a ascensão da classe operária e o consequente fim da propriedade privada (REIS, 2004).

De acordo com Lopes (1989), o marxismo buscou romper com a visão providencialista e metafísica da história, bem como com a visão científica propagada pelos positivistas colocando “o cerne da história no homem e o cerne da ciência na história” (p. 24).

Desta feita, segundo Lefebvre (1974), o processo histórico possui um caráter natural e objetivo, pois “em cada momento da história, as forças sociais e as realidades escapam do controle e à vontade dos homens. Em cada momento, as consequências dos actos humanos excedem seus atores, sobretudo os maiores” (p. 83).

Seu método de construção do conhecimento histórico parte de uma compreensão da realidade enquanto um dado que só pode ser apreendido objetivamente quando são levados em consideração os aspectos materiais que a constituem e compreendidas as contradições que existem em seu interior.

Neste sentido, temos que a perspectiva marxista da história fundamentou-se sobre o pressuposto de que toda realidade social e histórica tinha sua origem nas determinações, ainda que em última instância, provenientes do campo econômico (LOPES, 1989), bem como sobre o pressuposto de que “o concreto é concreto por ser a síntese de múltiplas determinações” (MARX, 1983: 218).

Nas primeiras décadas do século XX, as concepções de história em voga até então vão sofrer um duro golpe desferido por dois jovens historiadores franceses: trata-se, pois, de Lucien Febvre e Marc Bloch³, que fundaram, em 1929, uma revista de história da qual se originará o grupo de historiadores que ficou conhecido como Escola dos Annales.

De acordo com Castro (1997)

A revista e o movimento fundados por Bloch e Febvre (...) tornaram-se a manifestação mais efetiva e duradoura contra uma historiografia factualista, centrada nas ideias e decisões de grandes homens, em batalhas e estratégias diplomáticas. Contra ela, propunham uma história-problema, viabilizada pela abertura da disciplina às temáticas e métodos das demais ciências humanas, num constante processo de alargamento de objetos e aperfeiçoamento metodológico (p. 45).

O objetivo primordial deste grupo era combater a história política desenvolvida pela escola metódica alemã e realizar uma inovação no conhecimento histórico a partir da adoção de novas abordagens e fontes, bem como pela utilização de novos métodos e conceitos. Para isto, buscaram aproximar a história das ciências sociais então emergentes, o que, para alguns, representou um risco para a especificidade do conhecimento histórico e, para outros, o alargamento do aporte teórico e metodológico utilizado pela história (REIS, 2004).

Sobre a importância da escola dos Annales, REIS (2004: 72 e 73), argumenta que:

³ Para Burke (1991), Febvre e Bloch, devido as suas formulações teóricas e metodológicas, iniciaram um processo por ele denominado de “a Revolução Francesa da historiografia”.

(...) os *Annales* teriam feito uma revolução no conhecimento histórico ou são ‘herdeiros’, apesar do seu combate? A hipótese que sustentaríamos seria a de que os *Annales*, se não fizeram uma “revolução científica”, no sentido de Kuhn, seguramente *realizaram uma “mudança substancial”* no conhecimento histórico. A “historiografia normal”, dominante no início do século XX, não correspondia mais à realidade histórica que aparecia. Havia uma distância excessiva entre história efetiva e conhecimento histórico, o que produziu uma “crise” do conhecimento histórico.

O questionamento a respeito de os historiadores dos *Annales* terem provocado ou não uma revolução no conhecimento histórico tem base no argumento que diz que eles apenas “tomaram de empréstimo” as severas críticas feitas pelos cientistas sociais contra a tradição historiográfica predominante até então (REIS, 2004). Sendo assim, a seguinte questão pode ser levantada: onde reside então a novidade proclamada pela escola dos *Annales*?

Em nosso caso, partilhamos do pensamento que afirma ser a aproximação da história com as ciências sociais e a adoção de suas críticas a novidade deste grupo, pois é a partir disto que conseguem desenvolver uma nova forma de se pensar e fazer história. Este argumento pode ser reforçado quando se pensa nas diferenças e até mesmo contradições que marcaram as três gerações dos *Annales* e se chega à conclusão de que o único fator que parece ter permanecido intocável foi justamente o diálogo da história com as ciências sociais (REIS, 2004).

Graças à Escola dos *Annales* foi que se formulou uma concepção de história que se consolidou, sobretudo na década de 60, como uma *nova história*, da qual são herdeiros uma série de campos historiográficos, os quais incorporaram novos métodos e objetos, bem como novas fontes para a construção do conhecimento histórico.

No entanto, não apenas a escola dos *Annales* vestiu a história com uma nova roupagem. A década de 1960 marca não apenas a consolidação de uma perspectiva historiográfica francesa, mas também a emergência de historiadores ingleses bastante expressivos que buscaram ampliar as possibilidades de interpretação da realidade a partir dos pressupostos do materialismo histórico, como E. J. Hobsbawm e E. P. Thompson. A respeito deste último discutiremos mais detidamente no terceiro item deste capítulo.

2.2 A história da educação: um campo entre fronteiras

Discutir sobre a história da educação, certamente, não é tarefa das mais fáceis, tendo em vista os vários aspectos que podem ser tomados como objeto de reflexão. Neste sentido, é importante destacar que nosso exercício reflexivo recai sobre os aspectos constituintes da história da educação, discutindo sobre seu conceito e/ou significado, bem como sobre os diferentes modos de pensar e fazer que a configuraram ao longo do tempo.

Sendo assim, procuramos partir das seguintes questões: O que é a história da educação (um gênero, um campo, uma área)? Qual o seu lugar? Quais as principais influências que recebeu?

Antes de discutirmos sobre os aspectos constituintes da história da educação enquanto área de pesquisa, vamos nos debruçar sobre uma de suas facetas, qual seja: a história da educação enquanto uma disciplina. Para tanto, procuraremos historicizar, de forma bastante genérica sua trajetória, enfatizando o caso específico do Brasil.

De acordo com Lopes (1989), a história da educação como disciplina surge na Europa nos anos finais do século XIX, sendo entendida como uma especialização da história. Neste período começam a ser publicadas obras relacionadas a esta temática, bem como cursos começam a ser ministrados. No caso do Brasil, o surgimento da história da educação deve ser compreendido em sua relação com a história das Escolas Normais.

Durante o período do Império a história da educação esteve fora do quadro de disciplinas a ser ministradas nos cursos de formação para o magistério, os quais deveriam ter duração inferior a dois meses (LOPES, 1989). É a partir do início do período republicano que esta realidade vai começar a mudar, quando em Minas Gerais, no ano de 1910, através do Decreto n.º 2 836⁴, é “criada a cadeira ‘História da Educação Moral e Cívica’, no terceiro e quarto anos” (LOPES, 1989: 16-17).

Anos depois, em 1927, Francisco Campos propõe uma reorganização na estrutura dos cursos de formação do magistério, prevendo a forma de três cursos ao

⁴ “Regulamento que reorganiza as escolas normais do Estado” (LOPES, 1989: 16).

longo de sete anos. Nestes cursos, a composição do currículo abarcava as disciplinas de “Psicologia Educacional, Biologia e Higiene, História da Civilização⁵, particularmente história dos métodos e processos de educação, Metodologia e Prática Profissional” (LOPES, 1989: 17).

Até o momento, as ações de organização e regulamentação do funcionamento das Escolas Normais ficavam a cargo dos Estados. Apenas em 1946 é que esse panorama começará a mudar, através da “Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto-Lei 8 530 de 2 de janeiro de 1946)” que “centralizou as diretrizes e fixou normas para sua implantação em território nacional” (LOPES, 1989: 17).

Desta forma, ficou previsto que nas “Escolas Normais Regionais (cursos de primeiro ciclo), formar-se-iam os regentes de ensino em quatro anos. Nas Escolas Normais (cursos de segundo ciclo), formar-se-iam os professores primários” (LOPES, 1989: 17).

Apenas no currículo das Escolas Normais é que aparece a disciplina de História e Filosofia da Educação, sendo ministrada somente na terceira série. As recomendações para os programas eram que “adotassem processos pedagógicos ativos, e de que a educação moral e cívica (...) estivesse contida no espírito e na execução de todo o programa” (LOPES, 1989: 17).

De acordo com Warde (2000), a alocação da História da Educação ao lado da Filosofia da Educação foi uma constante nos cursos de formação do magistério, o que de certo modo trouxe complicações para a constituição de seus aspectos teóricos e metodológicos. Para a autora

(...) a História da Educação não se apresentou nos currículos dos nossos cursos de formação do magistério (institutos de educação, escolas normais e curso de pedagogia) como disciplina autônoma, mas como irmã siamesa da Filosofia da Educação (Ibid, p. 91).

⁵ “O objetivo dessa história ‘é levar o aluno a compreender a importância da educação como processo social e seu significado na evolução da humanidade” (Peixoto, 1980, *apud* Lopes, 1989: 17).

Tal alocação teve início desde, pelo menos, a década de 1930, mantendo-se, “com algumas exceções institucionais, até os anos 60” (Ibid, p. 91), contribuindo para a afirmação tardia da História da Educação enquanto uma disciplina e, conseqüentemente, enquanto uma área de investigação dotada de elementos constitutivos, tanto teóricos quanto metodológicos, peculiares.

Para Warde (2000), a História da Educação, dentre o pensamento das abordagens múltiplas da educação, se constitui como uma filha tardia, pois “não é incluída, entre as ciências auxiliares com o mesmo escopo das matriciais, quais sejam, Psicologia, Sociologia e Biologia” (p. 91).

Sendo assim, como a Filosofia e a História não poderiam ser denominadas de ciência, tanto a Filosofia como a História da Educação “foram incorporadas não exatamente como ciências, mas como disciplinas formadoras” (Ibid, p. 91).

No que diz respeito ao âmbito universitário, no início do ano de 1930 houve uma tentativa, por parte de Francisco Campos, de implantar a Faculdade de Educação, Ciências e Letras, no que não obtém sucesso. Sendo assim, o curso de Pedagogia acaba incluindo-se “como uma seção na Faculdade Nacional de Filosofia” (Ibid, p. 17).

Desta feita, conforme afirma Lopes (1989: 18),

A História da Educação como disciplina (enquanto cadeira denominava-se História e Filosofia da Educação) integralizava o currículo do curso de Pedagogia (três anos de duração) na segunda e terceira séries, e seu programa deveria ser elaborado pelo professor catedrático com a aprovação do Conselho técnico-administrativo.

Somente a partir da década de 1960 é que a História da Educação efetiva-se no currículo do Curso de Pedagogia, mantida pela LDB de 1961, passando a ser concebida “(...) como uma apreciação coerente dos fundamentos históricos que explicam a educação Moderna”, contendo “uma divisão especial dedicada à História da Educação Brasileira” (Parecer nº 251/62 *apud* LOPES, 1989: 18).

Nos anos finais de 1960, através do Parecer nº 252/69⁶, a História da Educação se mantém como uma disciplina componente do currículo, sendo considerada, juntamente com as demais, como “base de qualquer modalidade de Formação Pedagógica” (Ibid, p. 18).

Warde (2000) denomina a consideração da História da Educação como uma “modalidade de formação pedagógica” como uma “pragmatização moral” sofrida por esta disciplina desde os primórdios de sua implantação na medida mesma em que “dela se devia tirar alguma lição, algum ensinamento doutrinário”.

Neste sentido conclui a autora que

Na sua gênese e no seu desenvolvimento, a História da Educação carrega uma marca que lhe é conformadora: a de ter nascido para ser útil e para ter sua eficácia medida não pelo que é capaz de explicar e interpretar dos processos históricos objetivos da Educação, mas pelo que oferece de justificativas para o presente e de guia para a construção do futuro (Cf. WARDE, 1990: 8-9 *apud* WARDE, 2000: 91).

Conforme exposto, a crítica feita pela autora em questão vai no sentido de chamar atenção para os usos da história da educação muito mais como instrumento de legitimação de uma dada realidade do que propriamente de uma problematização da mesma.

Esta perspectiva parece ser partilhada por Tambara (2000), quando diz que um dos problemas constitutivos do campo da história da educação são os posicionamentos ideológicos “diferenciados, decorrentes de situações estruturais, (...) que inibem as conexões com a realidade, principalmente quando levados à sua radicalidade” (p. 70).

De acordo com Lopes (1989: 18),

Retomando a questão do momento mesmo do surgimento da História da Educação como disciplina, sua história dá-nos conta de que ela surge no bojo de um movimento de reação contra a metafísica, sob a influência

⁶ Decorrente da Lei 5 540/68 da Reforma Universitária (LOPES, 1989)

do positivismo, que buscava um possível estatuto científico para as ciências sociais.

E esta busca por um estatuto científico vai marcar também a História da Educação enquanto pesquisa na medida mesma em que, ao longo do tempo, formas de elaboração e construção do conhecimento de uma dada realidade histórico-educacional vão sendo pensadas e realizadas.

Neste sentido, após pensarmos sobre os aspectos constituintes da história da educação enquanto disciplina, nos debruçaremos a partir de agora nos elementos que a configuram como uma área de pesquisa. Este exercício reflexivo pode parecer um tanto simples, porém as múltiplas possibilidades de resposta e os diferentes posicionamentos a este respeito fazem de nossa empresa algo bastante complexo.

Todavia, nosso objetivo não se limita apenas a encontrar uma definição “satisfatória” para o que pode ser entendido como história da educação – o que já seria uma aventura e tanto -, mas sim discutir sobre os aspectos teóricos e metodológicos constituintes da história da educação como um campo de investigação e produção de conhecimento.

De acordo com Falcon (2006), a história da educação faz parte do campo disciplinar das ciências da educação, situando-se dentro do bojo das “*disciplinas setoriais de história* – disciplinas que, embora fossem de *história*, não faziam parte dos departamentos de história” (p. 331).

Esta situação vai além de questões relativas a uma mera alocação por conveniência temática ou por áreas do saber, pois esbarra em questões das mais diversas, tais como: “Tradição, razões práticas, argumentos teóricos” (Ibid: Ibidem).

De acordo com Falcon (2006), a história da educação não se constitui como um campo historiográfico, tal qual a história cultural, mas sim como um campo de investigação da história propriamente dita. Neste sentido, “entendida como uma especialização da história, a história da educação não pode ser vista como um campo dotado de metodologia própria e construtor de seus próprios referenciais teóricos (p. 330).

A história da educação faz parte do que Falcon (2006) chama de “*histórias de*”, designação na qual se incluem a história da arte, da literatura, da filosofia, entre outras. Ou seja, são disciplinas que, muito embora se intitulem como *histórias*,

(...) na realidade cada uma delas está vinculada a um campo específico do conhecimento, de tal maneira que a perspectiva histórica constitui apenas um tipo possível de abordagem, algo que se situa entre uma espécie de *história aplicada* a determinados objetos e a visão que se supõe histórica acerca do desenvolvimento de ideias ou teorias ao longo de um eixo cronológico (Ibid, p. 332).

Sendo assim, mesmo a história da educação fazendo parte do campo das ciências da educação, temos, de acordo com Falcon (2006), que sua configuração é a de uma *especialização temática da história*, tendo em vista que para abordar os aspectos constituintes do campo educacional em uma perspectiva histórica, torna-se premente a utilização do aporte teórico-metodológico do campo da história propriamente dita.

No entanto, quanto ao aporte teórico-metodológico que deve fundamentar as pesquisas em História da Educação, Tambara (2000) considera que “ela ainda não conseguiu definir com precisão seu efetivo objeto de investigação, e muito menos um peculiar recurso teórico-metodológico” (p. 84), muito embora negue sua alocação como “subproduto” ora da História, ora da Pedagogia.

De acordo com Tambara (2000), a história da educação se constitui como uma área de investigação marcada por diversos problemas teórico-metodológicos tanto com relação aos seus aspectos endógenos como aos exógenos.

Com relação a estes últimos, o autor chama atenção para “os efeitos dos comitês no direcionamento teórico-metodológico das pesquisas”, assim como para “alguns problemas teóricos-metodológicos da História da Educação feita ‘em migalhas’, quanto na feita ‘em remendos’” (Ibid, p. 79), as quais seriam, respectivamente, a História feita a partir das perspectivas contemporâneas (como a Nova História, por exemplo) e a partir dos grandes paradigmas de explicação da realidade (como, por exemplo, o positivismo e o marxismo).

Com relação aos problemas de caráter endógeno enfrentados pela pesquisa em História da Educação ou, em outras palavras, aos “elementos constitutivos da investigação”, Tambara (2000) destaca as dificuldades de apreensão da realidade como um grande obstáculo a ser superado na relação pesquisador/objeto. Para o autor, “independentemente da atitude metodológica adotada (positivismo, estruturalismo, historicismo, história das mentalidades, história das instituições etc.) todos têm enfrentado dificuldades na apreensão do objeto” (p. 79).

Segundo Tambara (2000), mesmo o positivismo, com sua pretensão de tomar o objeto como coisa, tem se mostrado falho no sentido de apreender a realidade. No entanto, salienta o autor que não apenas no positivismo, mas em

(...) outros paradigmas, que poderíamos denominar mais hermenêuticos, também se observa a mesma dificuldade. Isto é, a assunção de uma assumida relação ideologizada com o objeto de forma alguma contribui para uma compreensão mais efetiva da realidade investigada. Ao contrário, em alguns casos contribui para mascarar a mesma na medida em que houve uma absolutização da teoria sobre a realidade manifesta (p. 80).

Como exemplo do mencionado acima, a respeito da relação ideologizada com objeto de pesquisa, o autor destaca o esforço empreendido no sentido de se assegurar a ocorrência de uma revolução burguesa no Brasil.

Quanto aos problemas de caráter exógeno ao ato investigativo, Tambara (2000) destaca a hegemonização de certas concepções de mundo no que pode se chamar de “massa crítica”, a qual

(...) por vezes, mais do que formadora de opinião, é determinadora de práticas investigativas, contribuindo, pelo exercício continuado de seleção, orientação segregação, etc, para a constituição de um determinado corpus, que pode gerar perfis de comportamento e atitudes que, a priori, têm a expectativa de satisfazê-la (p. 80).

Além deste aspecto, e a ele relacionado, está uma estrutura de poder a partir da (e na) qual reside o processo de constituição deste corpus. Como exemplo do exposto, temos a academia que “estimula a criação de um específico perfil de comportamento a partir do qual se é avaliado”, pois

(...) na medida em que se assumem compromissos com determinadas estruturas, por exemplo, um programa de pós-graduação, por vezes fica-se condicionado a fazer determinadas concessões em nome do sucesso. Às vezes, obriga-se a conhecer, a priori, o perfil de determinados comitês se quiser que seu projeto, artigo, palestra seja aprovado (Ibid, p. 80).

No entanto, muito mais do que por um perfil de comportamento, o direcionamento das opções teóricas e metodológicas para certos modismos, segundo o autor supracitado, ocorre em decorrência de um condicionamento sócio-estrutural. Todavia, chama a atenção para o fato de que, ao dizer isto, não esteja defendendo que não se deva fazer uma seleção de textos. Ao contrário, o que busca destacar

(...) é que, por vezes, esta situação constitui-se em um parâmetro norteador na construção do próprio objeto é método de pesquisa que pode levar a um processo homogenizador caracterizado por um caráter acrítico e sem criatividade (Ibid, p. 81).

Para o autor em questão

Tudo isto está subordinado à apreciação de comitês que, naturalmente, exposam ideologias, concepções, métodos, os mais variados e que tendem, por vezes, a identificar em cosmovisões antagônicas às suas formas equivocadas de investigar e que acabam, portanto, por não receber sua chancela (Ibid: Ibidem).

Dizendo isto, o autor não busca fazer acusações contra nenhuma instituição ou programa, mas apenas abordar os problemas de ordem teórico-metodológica que acometem não apenas a História da Educação, mas, certamente, a outras áreas de

produção de conhecimento. Por isso, atesta que é “preciso ter sempre presente o que são relações de poder que estruturam o saber e, conseqüentemente, reestruturam ou não a sociedade” (Ibid, p. 81).

Para além do que vem sendo discutido até aqui, o referido autor chama a atenção para o que considera outro problema de ordem teórico-metodológica da História da Educação, qual seja: “a ausência de um caráter teleológico na mesma”. Considerando que apenas partindo da contemporaneidade é que se pode justificar a investigação em História, de modo geral, e em História da Educação, em particular, afirma

Não consigo entender a História da Educação pela História da Educação pura e simplesmente. O historiador é um ser no mundo com compromissos que historicamente lhe são inerentes. E é esta vinculação com a realidade que o faz mergulhar no passado para melhor compreender o presente (Ibid, p. 81).

Este entendimento parte do princípio de que se deve ter em mente que a escolha do objeto, bem como da teoria e do aparato metodológico para tratá-lo não se dão no vazio, mas a partir da vinculação do historiador a uma dada realidade. Deste modo, a investigação histórica nutre-se de um substrato que tem como principal elemento a elaboração de projetos de transformação da sociedade. “A pesquisa deve responder a algo”, que “deve ser socialmente construído. Aqui aparece novamente o compromisso social do pesquisador e os valores que lhe são constitutivos” (Ibid, p. 81).

Mediante o exposto, temos que, enquanto disciplina, a história da educação, desde os tempos de sua criação, tem composto os quadros dos cursos de formação do magistério não demandando, necessariamente, uma formação específica dos responsáveis por sua ministração, haja vista, por exemplo, sua alocação ao lado da filosofia da educação.

Todavia, no que diz respeito a sua configuração enquanto área de investigação torna-se premente a utilização dos aportes teóricos e metodológicos da história propriamente dita. Neste sentido, seja feita ou não por um historiador de formação, a

pesquisa em história da educação deve fundamentar-se nas bases através das quais o conhecimento histórico pode ser construído.

2.3 História e história da educação: E. P. Thompson e suas contribuições para a pesquisa em história da educação

Antes de discutirmos sobre os fundamentos historiográficos pensados por Thompson, acreditamos ser importante discorrer, mesmo que muito brevemente, sobre sua trajetória intelectual e política, sem o conhecimento das quais a compreensão de sua perspectiva historiográfica fica, em muito, limitada. Sem dúvida, Thompson é um daqueles pensadores que só se pode compreender quando se observa sua teoria em consonância com sua prática.

Nascido na Inglaterra das primeiras décadas do século XX, Edward Palmer Thompson encontrou no seio de sua própria família inspiração para as lutas que desenvolveu ao longo de sua vida. Em meados da década de 1940 formou-se em História pela Universidade de Cambridge, sendo, pouco tempo depois, admitido nos quadros do Departamento de Cursos de Extensão da Universidade de Leeds para trabalhar com educação de adultos (FORTES; NEGRO; FONTES, 1998).

Nos idos de 1950 criou, juntamente com outros colegas historiadores, o Grupo de Historiadores do Partido Comunista Britânico. Neste mesmo período se desligou do Partido Comunista da Grã-Bretanha, devido a divergências quanto ao comportamento do Partido, sobretudo durante o auge do totalitarismo stalinista. Encerrava-se assim a carreira partidária de Thompson, sem, no entanto, terminar sua trajetória política⁷ (FORTES; NEGRO; FONTES, 1998).

No início da década de 1960 o grupo da “Nova Esquerda” começa a dar sinais de enfraquecimento que se confirmaram quando a “Segunda Nova Esquerda”, grupo

⁷ Juntamente com outros dissidentes do Partido Comunista encabeçou um grupo que ficou conhecido como “Nova Esquerda”, fundando, em trabalho conjunto com John Saville, a revista *New Reasoner*, que tempos depois passou a se chamar *Universities and Left Review*, a qual se constituiu como um “espaço aberto tanto do debate e divulgação de reflexões da dissidência comunista quanto de crítica ao stalinismo e à política social-democrata” (FORTES; NEGRO; FONTES, 1998: 33).

composto por uma nova e emergente geração da esquerda britânica, assumiu a direção da revista, sendo fortemente influenciada pelas ideias de Louis Althusser.

Discordando veementemente da perspectiva teórica adotada pela direção da revista, Thompson passa a escrever artigos criticando os escritos de alguns de seus membros, como Perry Anderson e Tom Nair, por exemplo, além de fazer críticas ao próprio Althusser, opondo-se ao caráter “dogmático, teorista e determinista de sua perspectiva marxista”. Já afastado dessas atividades, Edward P. Thompson, passa, a partir da década de 1980, a se dedicar a militância no movimento pacifista inglês, do qual só irá se desvincular em decorrência de sua morte em 1993.

E. P. Thompson nos legou importantes contribuições teórico-metodológicas para o desenvolvimento de pesquisas em história e, por conseguinte, em história da educação. Sua perspectiva historiográfica nutre-se de elementos provenientes do marxismo e da antropologia (sobretudo das formulações de Clefford Geertz) para compreender as formas pelas quais homens e mulheres agem e pensam no mundo. Em suas obras, dedicou-se ao estudo de várias temáticas com destaque para sua análise sobre o “fazer-se” da classe operária na Inglaterra dos séculos XVIII e XIX.

Diferentemente de autores a ele contemporâneos, como o francês Althusser, Thompson buscou se distanciar da ortodoxia marxista e ampliar suas possibilidades de interpretação dos fenômenos sociais, ressignificando conceitos bastante caros à teoria marxista, como o de classe social. Para o historiador:

Nenhuma categoria histórica foi mais incompreendida, atormentada, transfixada e des-historizada do que a categoria de classe social (...); uma formação histórica autodefinidora que homens e mulheres elaboram a partir de sua própria experiência de luta, foi reduzida a uma categoria estática, ou a um efeito de uma estrutura ulterior, das quais os homens não são os autores, mas os vetores (THOMPSON, 1981: 57).

Do mesmo modo que a classe social, para Thompson, a classe trabalhadores não ocorre como resultado ou efeito direto de determinações provenientes do campo econômico. De acordo com o historiador inglês, a classe deve ser entendida como um fenômeno histórico, cuja ocorrência se dá no bojo das relações humanas.

Neste sentido, atesta que:

Por classe, entendo um fenômeno histórico, que unifica uma série de acontecimentos díspares e aparentemente desconectados, tanto na matéria-prima da experiência como na consciência. [...] Não vejo a classe como uma “estrutura” nem mesmo como uma “categoria”, mas como algo que ocorre efetivamente (e cuja ocorrência pode ser verificada) nas relações humanas (THOMPSON, 1981: 10).

Ao explicitar sua compreensão a respeito da classe, Thompson nos revela uma das mais significativas contribuições de sua obra, qual seja: a atenção dada ao papel ativo dos sujeitos na história. De acordo com o autor, a ocorrência da classe não pressupõe, necessariamente, a existência de uma causa da qual se constitua como efeito, mas, sim e sobretudo, dos sentidos e significados que os sujeitos dão a determinados acontecimentos.

Neste sentido diz o historiador:

A classe acontece quando alguns homens, como resultado de experiências comuns (herdadas ou partilhadas), sentem e articulam a identidade de seus interesses entre si, e contra outros homens, cujos interesses diferem (e geralmente se opõem) dos seus (1981: 10).

Na visão de Thompson, a classe só se constitui enquanto tal na medida mesma em que os indivíduos estabelecem uma identificação entre si e seus interesses, a partir das experiências por eles comungadas, fazendo-os agir em contraposição a interesses antagônicos aos seus. Deste modo, a identidade de classe para o historiador inglês é algo que se forja no processo de luta. Por isto, a experiência tem uma importância fundamental em sua obra, pois é a partir dela “que homens e mulheres definem e redefinem suas práticas e pensamentos” (MARTINS, 2006: 117).

Segundo Thompson (1981: 17):

A experiência entra sem bater à porta e anuncia mortes, crises de subsistência, guerra de trincheira, desemprego, inflação, genocídio. Pessoas estão famintas: seus sobreviventes têm novos modos de pensar em relação ao mercado. Pessoas são presas: na prisão pensam de modo diverso sobre as leis. Frente a essas experiências, velhos sistemas conceituais podem desmoronar e novas problemáticas podem insistir em impor sua presença.

Para o historiador, as situações vivenciadas pelos sujeitos configuram sua visão de mundo, bem como sua posição frente à realidade. Conforme exposto acima, a experiência da fome faz com que as pessoas por ela afetadas percebam efeitos danosos na lógica do mercado capitalista, do mesmo modo que as que estão presas desenvolvam seu próprio entendimento a respeito das leis.

A constituição da experiência não se dá de forma unívoca. Em cada sujeito (individual ou coletivo) ela se dá de diferentes formas, o que não impossibilita o compartilhar das experiências e a articulação dos interesses provenientes das mesmas. Diante disto, é possível entender o porquê de sujeitos inscritos em uma dada situação reagirem de forma diferente frente à mesma.

Mesmo reconhecendo os limites da experiência, Thompson a concebe como uma

(...) categoria que por mais imperfeita que seja, é indispensável ao historiador, já que compreende a resposta mental e emocional de um indivíduo ou de um grupo social a muitos acontecimentos inter-relacionados ou a muitas repetições do mesmo tipo de acontecimento (1981, p. 15).

Ao demonstrar as formas pelas quais as situações são experienciadas, Thompson nega reduzir os acontecimentos sociais às determinações do campo econômico e considera o papel ativo dos sujeitos na história. Sendo assim, "a noção de experiência torna-se, portanto, chave para superar a contradição entre determinação e agir humano" (FORTES et al, 1998: 35).

Segundo E. P. Thompson (1981), a história constitui-se como um processo que só pode ser compreendido a partir do diálogo entre teoria e pesquisa empírica. Sua perspectiva se fundamenta na noção de “história real”, “que se manifesta, primeiramente, por meio de fatos e evidências, ‘dotados de existência reais’, que por sua vez tornam-se cognoscíveis através dos ‘vigilantes métodos históricos” (MARTINS, 2006: 121).

Para o desenvolvimento da pesquisa histórica, Thompson desenvolveu um método que chamou de “lógica histórica”, o qual entende

(...) como um método de investigação adequado a materiais históricos, destinado, na medida do possível, a testar hipóteses quanto à estrutura, causação, etc., e a eliminar procedimentos autoconfirmadores ('instâncias', 'ilustrações'). O discurso histórico disciplinado da prova consiste num diálogo entre conceito e evidência, um diálogo conduzido por hipóteses sucessivas, de um lado, e a pesquisa empírica, do outro (1981: 49).

Neste sentido, o historiador defende que os fatos e as evidências apenas se manifestam quando são interrogados por conceitos e hipóteses, constituindo, assim, o que denominou de “discurso histórico disciplinado”, o qual nada mais é do que um diálogo com as evidências:

(...) diálogo que, compreende: um debate entre, por um lado, conceitos ou hipóteses recebidos, inadequados ou ideologicamente informados, e, por outro, evidências recentes ou inconvenientes; a elaboração de novas hipóteses; o teste dessas hipóteses face às evidências, o que pode exigir o interrogatório das evidências existentes, mas de novas maneiras, ou uma renovada pesquisa para confirmar ou rejeitar as novas noções; a rejeição daquelas que as suportam, à luz desse ajuste. (THOMPSON, 1981: 54).

Desta feita, cabe ao pesquisador fazer não apenas perguntas, mas novas perguntas à evidência histórica no sentido de confirmar ou até mesmo refutar as hipóteses que o direcionaram ao enfrentamento da mesma. Sendo assim, seja na investigação histórica propriamente dita, seja na pesquisa em História da Educação, os

pressupostos thompsonianos constituem-se como elementos fundamentais para o desvelamento de uma dada realidade histórica e social.

3 OS PROFESSORES E O NOVO SINDICALISMO

Nosso objetivo neste capítulo é o de discutir o processo pelo qual os professores passam a consolidar-se no cenário nacional como uma força política, modificando ao longo do tempo suas formas de organização e estratégias de lutas. Neste sentido, discutimos primeiramente sobre os aspectos constituintes do trabalho docente; em seguida discutimos sobre os modos de organização dos professores em torno de entidades representativas; por fim, discutimos sobre o impacto do novo sindicalismo no movimento dos professores pernambucanos e suas significativas influências para a reformulação da Associação dos Professores do Ensino Oficial de Pernambuco (APENOPE).

3.1 Natureza do trabalho docente, posição de classe e identidade do professor

Tendo em vista que nosso estudo tem o reconhecimento do professor enquanto um trabalhador como uma das questões a ser analisada, torna-se importante discutirmos sobre o conceito de identidade, bem como sobre a extensão de tal conceito ao status social e profissional do professor.

Tem-se como denominador comum que o trabalho docente possui uma especificidade: a de ser não-material, o que “traz à tona reflexões sobre o papel deste tipo de trabalho na sociedade capitalista e de como este papel toma forma na construção da identidade docente” (RÊSES, 2008: 17).

Diante disto, partilhamos do pensamento que concebe o conceito de identidade como sendo “ambíguo e multifacetado”, requerendo, para sua análise, uma compreensão dos diferentes contextos espaciais e temporais nos quais é evocado (RÊSES, 2008).

Além dos aspectos destacados anteriormente, ao se discutir sobre a identidade é importante se levar em conta seu aspecto dinâmico, instável, mutável, o que nos leva a um entendimento da identidade enquanto uma produção social e não como um dado que se revela de forma bruta e acabada. Portanto, sendo entendida como algo que se processa e se produz socialmente, temos que “a identidade é uma construção” (RÊSES, 2008).

De acordo com Rêses (2008), a identidade encontra-se em constante interação com a memória, sendo por ela constituída através da recorrência a lembranças que possibilitam a criação de um sentimento de pertencimento a um grupo e constituindo-a a partir da ação gerada pelo processo de identificação de selecionar os momentos que deverão ser lembrados.

Todavia, não podemos apenas considerar a identidade em seu potencial de ligação de um indivíduo a determinado grupo, pois, conforme atesta Oliveira (1976: 4)

(...) a noção de identidade contém duas dimensões: a pessoal (ou individual) e a social (ou coletiva). [...] a pessoal e a social estão interconectadas, permitindo-nos tomá-las como dimensão do mesmo e inclusivo fenômeno, situados em diferentes níveis de realização.

Mediante o exposto, pudemos chegar a, pelo menos, duas conclusões que são bastante importantes para nosso estudo, a saber: 1) a de que a identidade não é um dado que se manifesta pronto e acabado, sendo, portanto uma construção resultante de uma produção social e 2) a de que seu conceito possui uma bidimensionalidade ao abarcar tanto o individual quanto o coletivo.

Segundo Rêses (2008), o desenvolvimento da identidade profissional do professor é favorecido pelo que denomina “significação social dos saberes da profissão docente”. Citando o estudo de Pimenta (1996: 76), o autor destaca que a identidade profissional

(...) se constrói a partir da revisão das tradições, mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Ela constrói-se também pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo [...] (apud RÊSES, 2008: 14-15).

A partir do exposto, temos que a identidade profissional não se constitui como algo imutável, estando, pois, inclusa no processo de abandono e manutenção de determinadas práticas e sendo resultado de um processo de construção. Conforme explicitado na citação, a atividade docente também encontra-se contemplada nesta dinâmica.

Discutindo sobre a identidade social da profissão de professor, Rêses (2008) procura situar tal profissão em uma discussão mais ampla ao pensar sobre a posição de classe dos docentes. Destaca o fato de ora os professores serem colocados na condição de funcionários do Estado – integrando o que pode se chamar de pequena classe média – e ora serem concebidos como mais um grupo pertencente ao segmento dos trabalhadores, mas destes se distanciando por possuírem escolarização.

Segundo Ferreira (2007), a questão da identidade do professor pode se tornar ainda mais complexa quando se “substitui ou se agrega” uma identidade adicional à categoria docente: “a de *trabalhadores em educação*, reunindo sob essa égide todos e todas que atuam na instituição escola, independentemente de sua função ou natureza do trabalho realizado” (p. 379).

Há também os que não concebem a atividade docente como uma profissão, mas como uma espécie de “semiprofissão” e outros que sustentam a tese da proletarização do trabalho docente, fundamentando-a a partir dos argumentos da “perda do controle do trabalho docente pelos professores e da massificação e desqualificação do trabalho docente” (RÊSES, 2008).

De acordo com Ferreira (2007), muito embora não seja o único, a ideia da proletarização do trabalho docente aparece como um significativo aspecto na busca da compreensão das identidades docentes. Para a autora,

Trata-se, aí, de examinar se o professorado vem sofrendo redução de autonomia em seu processo de trabalho de forma semelhante ao que vem ocorrendo com outros ofícios, em especial a partir das últimas décadas do século passado, e as relações disso com a diminuição do *status* e o empobrecimento da categoria (pp. 378 e 379).

Este fenômeno, da proletarização do trabalho docente, trouxe implicações substanciais para a categoria, aproximando os professores às demais categorias dos trabalhadores, gerando, o que para alguns autores será, “a consciência da exploração (capitalista) e da opressão (política)” e conduzindo “a uma alternativa universalista de organização: os sindicatos” (FERREIRA, 2006: 233).

Os sindicatos comporiam desta forma o processo de busca de obstaculizar as perdas sofridas pela categoria dos docentes ao longo do tempo, pois ao mesmo tempo em que “(...) mais se amplia o sistema de ensino e mais se proletariza a categoria, mais se reivindica a profissionalidade da atividade realizada, num intento de refrear o processo e reconquistar o status perdido” (FERREIRA, 2006: 227).

Todavia, Ferreira (2006) destaca que a sindicalização dos professores traz consigo uma situação contraditória, qual seja: “a organização aos moldes dos trabalhadores manuais (proletarizados) expressaria a forma encontrada para resistir às perdas sofridas” (p.227).

Neste sentido, mesmo não estando ligados, pelo ramo de atividade, aos trabalhadores manuais, os professores reconheceram-se enquanto trabalhadores, assumindo a experiência das mazelas que os acometia, mas, sobretudo, das lutas que empreenderam na busca pelo atendimento às suas reivindicações.

A própria “consciência da exploração capitalista e de opressão política” aparece na experiência dos professores como elementos constituintes de sua identidade enquanto trabalhadores, pois sendo

um profissional da educação submetido às mesmas contradições socioeconômicas que determinavam a existência material dos trabalhadores. Estavam plasmadas, assim, as condições que associavam o seu destino político à luta sindical dos demais trabalhadores (Ferreira Jr. e Bittar, 2006b: 1167).

Sendo assim, de acordo com Rêses (2008), os sindicatos assumem um importante papel na construção de uma identidade social dos grupos de trabalhadores, “pois, enquanto mecanismos políticos, clarificam interesses, afirmam comportamentos e avocam positivamente a condição de trabalhador” (p. 18). No caso dos professores não é diferente e é justamente sobre a organização dos mesmos em torno de associações e sindicatos que passaremos a discutir a partir de agora.

3.2 Associativismo e sindicalismo docente

Os primeiros movimentos de organização coletiva dos professores remontam a segunda metade do século XIX. Lemos (2008), destaca que, já em 1871, professores, insatisfeitos com a política desenvolvida pela Corte Imperial, reivindicam um melhor tratamento do Estado para com a categoria. “Não vedes que, tratados os professores como escravos, só conseguireis moldar por eles uma sociedade indigna do século em que viveis?” (p.1), diziam os professores.

Os professores, descontentes com a situação em que se encontravam, publicam um manifesto informando à população suas reivindicações, as quais consistiam em “[...] melhores condições de trabalho, respeito por parte do poder público, pagamento dos prêmios a que tinham direito, a desistência do Estado de promover uma reforma do ensino e, principalmente, aumento dos salários” (Lemos, 2008: 1).

No período em questão, surgiram no Brasil associações de assistência mútua, das quais a mais antiga que se tem registro, de acordo com Cunha (2000), é o Grêmio dos Professores Primários de Pernambuco, criado em 1879.

No entanto, é a partir do início do século XX que a organização dos professores em torno de entidades representativas passa a crescer vertiginosamente. A partir da década de 1940, sobretudo após o fim da ditadura varguista, a organização dos professores em torno de associações representativas ganha um novo impulso, decantando na criação de entidades em diversos estados brasileiros, como Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro e Bahia (VICENTINNI e LUGLI, 2009).

Em São Paulo, onde já funcionava, desde 1930, o Centro do Professorado Paulista (CPP), passou também a existir a União dos Professores Primários do Estado de São Paulo (UPPESP). Em decorrência da expansão das escolas normais e secundárias, surgiu, em 1945, a Associação dos Professores do Ensino Secundário Normal Oficial do Estado de São Paulo (APESNOESP), “cujo êxito foi mais notável do que o de iniciativas congêneres empreendidas na década anterior” (VICENTINNI e LUGLI: 2009, 99).

No decorrer das décadas de 1950 e 1960 novas associações de professores primários foram sendo criadas nos diversos estados brasileiros, sobretudo em Pernambuco, Ceará, Piauí, Alagoas, Espírito Santo, Santa Catarina, Goiás e Mato

Grosso (VICENTINNI e LUGLI, 2009). Esta expansão das entidades de representação dos professores de nível primário no território brasileiro resultou na fundação, em 1960, da Confederação dos Professores Primários do Brasil (CPPB).

Paralelamente aos professores de nível primário, os professores secundaristas também começaram a intensificar seu movimento de organização em torno de entidades representativas, principalmente nos estados de Pernambuco, com a criação da Associação dos Professores do Ensino Médio Oficial de Pernambuco (APEMOP), Bahia, Ceará, Piauí, Santa Catarina e Guanabara (VICENTINNI e LUGLI, 2009).

No entanto, a eclosão do golpe militar no Brasil fez com que, segundo Germano (1993), a educação brasileira fosse acometida por diversas celeumas em decorrência do forte controle exercido pelo Estado, bem como das políticas por ele desenvolvidas.

Segundo Ferreira Jr. e Bittar (2006b), fazendo uso da repressão, o Estado desenvolveu políticas que decantaram no tecnicismo e no crescimento quantitativo da “escola pública de 1º e 2º graus às custas do rebaixamento da sua qualidade; no cerceamento e controle das atividades acadêmicas no interior das universidades; e na expansão da iniciativa privada no ensino superior” (p. 1161).

Deste modo, de acordo com Rêses (2008), o movimento docente no Brasil sofreu um duro golpe em 1964, quando da instituição do golpe militar que, dentre outras coisas, iniciou um período de forte repressão no país, sufocando a organização dos professores da educação básica que vinha em expansão desde, pelo menos, a década de 1940.

Para o autor, as possibilidades de atuação do movimento docente se organizar foram mais restritas do que a dos trabalhadores em geral, tendo em vista a proibição de haver organizações de atos de reivindicação e contestação ao regime por membros do funcionalismo público.

Isto contribuiu para o desenvolvimento de um associativismo aliado ao Estado, muito embora, já em 1968 se verifique a ocorrência de manifestações de contestação ao regime vigente, o que

(...) apresenta-se como consequência de uma situação que, aos poucos, ia desfazendo a idéia de nobreza em torno da profissão docente e pondo em causa a sua valorização simbólica, ou seja, a perda de poder aquisitivo dos salários, levando os professores à proletarização (RÊSES, 2008: 75).

Conforme o exposto acima, os professores desenvolveram manifestações de contestação para se contrapor ao processo de proletarização a que vinham sendo acometidos. Sobre este processo, Ferreira Jr. e Bittar (2006b), dizem que, no caso do Brasil, ele “não significou apenas o empobrecimento econômico, mas também a depauperação do próprio capital cultural que a antiga categoria possuía” (p. 1162)

Essa depauperação de capital cultural apontada pelos autores em questão aparece como um dos aspectos mais significativo do processo de proletarização do trabalho docente, pois “desmistificou as atividades pedagógicas do professor como ocupação especializada” (Ferreira Jr. e Bittar, 2006b: 1166) integrantes do grupo dos chamados profissionais liberais⁸.

Sendo assim, ainda envolvido pelo germe das manifestações dos anos anteriores, os anos de 1970 marcam o início de uma nova postura do movimento docente no país frente às determinações do Estado.

Do ponto de vista legal, no início na década de 1970, a organização dos professores brasileiros vai passar por uma significativa modificação no que diz respeito ao nível de representatividade de suas associações. A implantação do primeiro grau de oito anos, através da Lei n. 5.692, de 1971, implicou na reformulação das associações de professores, provocando mudanças em seus estatutos e nomenclaturas (VICENTINNI e LUGLI, 2009).

De acordo com Vicentinni e Lugli (2009), a lei de 1971 eliminou, pelo menos aparentemente, a divisão entre os magistérios primário e secundário, refletindo

(...) no movimento docente brasileiro, conforme evidenciam as entidades criadas após essa mudança nos estados da Paraíba, Maranhão, Sergipe, Ceará, Mato Grosso, Amazonas, Pará, Rio de Janeiro e Minas Gerais, cuja denominação já não expressava a distinção que havia

⁸ De acordo com W. Mills (1979: 147), “os professores, especialmente os do primário e secundário, são, do ponto de vista econômico, os proletários das profissões liberais”.

anteriormente na categoria. Além disso, as associações já existentes se reorganizaram para representar os docentes independentemente do nível de ensino em que seus associados lecionassem (101).

No entanto, apesar da reformulação das entidades de representação dos professores no que concerne à expansão de seu grau de representatividade, na grande maioria das associações a identificação dos professores com o nível de ensino em que atuavam se manteve, “levando as entidades a conservarem as antigas concepções sobre a profissão e as práticas reivindicativas” (VICENTINNI e LUGLI, 2009: 101).

Partindo do pressuposto de que não apenas a mudança na legislação contribuiu para o rearranjo do movimento dos professores no Brasil, temos, de acordo com Antunes (1991), que tal mudança de postura se deve também ao arrocho salarial resultante das políticas econômicas do regime militar que afetaram os, até então “acomodados”, setores médios da sociedade.

Sobre este aspecto, o autor diz que:

Já no início de 1973, quando os primeiros sinais de crise afloravam, o aparente privilégio das camadas médias começava a se desintegrar. E o que até então era o cotidiano do operariado industrial, ou seja, a superexploração do trabalho e o arrocho salarial, passou a atormentar e a fazer parte do dia-a-dia dos trabalhadores médios. Resultado: médicos, **professores**⁹, bancários (...) fizeram-se presentes através de paralisações que exigiam reposição salarial, melhores condições de trabalho e fim do arrocho salarial (ANTUNES, 1991: 135-136).

Este argumento é corroborado por Ferreira Jr. e Bittar (2006), para os quais o conjunto das relações sociais de produção adotadas “pelo regime militar passou a ser uma fonte geradora de instabilidade política que questionava a própria natureza da revolução que havia se legitimado por si mesma” (p. 42).

Todavia, mesmo enfrentando uma forte repressão, o movimento dos professores de início da década de 1970 começa a assumir uma postura de contestação ao regime vigente que irá contribuir relevantemente para uma nova configuração de suas práticas.

⁹ Grifo nosso.

Conforme explicitado na citação destacada, os professores representam, neste contexto, uma parcela da sociedade que encontra nas práticas de reivindicação a possibilidade para a concretização de suas aspirações.

Todavia, acreditamos que a participação dos professores na luta contra a política desenvolvida pelo Estado repressor contribuirá para uma significativa modificação na postura do movimento dos mestres no Brasil, tendo em vista que as manifestações dos mesmos não partiam diretamente das associações, já que suas lideranças eram afetadas ao Estado.

As manifestações dos professores, sobretudo àqueles ligados ao ensino público, foram realizadas no sentido de *advogar* “(...) a necessidade de imprimir às entidades representativas do magistério um caráter combativo, tirando-as das mãos dos dirigentes comprometidos com a orientação do governo” (PEREIRA, 1991: 107).

É neste contexto de lutas e reivindicações que as entidades de representação docente vão modificar seus quadros representativos, passando a englobar não apenas professores de um determinado nível de ensino (primário ou secundário), mas a categoria de modo geral.

A este respeito, Rêses (2008: 76) atesta que:

A partir de 1973, incorporando professores de outros níveis de ensino, a Confederação dos Professores Primários do Brasil (CPPB) é reformulada e passa a se chamar Confederação dos Professores do Brasil (CPB). Também no aludido ano, a APESNOESP passou por uma modificação, donde recebeu uma nova denominação: Associação dos Professores do Ensino Oficial de São Paulo (APEOESP). Já no Rio de Janeiro, era criado o Centro Estadual dos Professores (CEP).

Este dado também se confirma em Pernambuco, quando no mesmo ano o Centro dos Professores Primários de Pernambuco (CPPP) passa a se chamar Centro dos Professores de Pernambuco (CPP) e a Associação dos Professores do Ensino Médio Oficial de Pernambuco (APEMOP) assume a denominação de Associação dos Professores do Ensino Oficial de Pernambuco (APENOPE).

No entanto, é importante frisar que mesmo sendo alterado o grau de representatividade das associações docentes, tais entidades tenderam a preservar suas características de atuação, de acordo com a ligação dos seus membros a determinado nível de ensino.

A este respeito Vicentini e Lugli (2009: 101) atestam que

(...) em boa parte dos casos a identificação dos professores com a docência primária ou secundária se manteve, levando as entidades a conservarem as antigas concepções sobre a profissão (...), assim como suas práticas reivindicativas.

Este dado pode ser verificado quando se observa as atuações do CPP e da APENOPE no encadeamento das reivindicações dos professores da rede pública estadual de Pernambuco. Enquanto o primeiro optou por permanecer com suas práticas de caráter assistencialista, apesar de ter participado de movimentos importantes para a categoria no Estado, a APENOPE norteou suas ações com base em um sindicalismo mais “combativo”.

A partir de 1976 é possível identificar a intensificação do processo de organização dos docentes no Brasil. De acordo com Rêses (2008), no ano de 1976, é criado em São Paulo o Movimento de União dos Professores (MUP) com base numa perspectiva oposicionista. De uma divisão deste movimento surge, em 1977, o Movimento de Oposição Aberta dos Professores (MOAP). No mesmo ano é criada, no Rio de Janeiro, a Sociedade Estadual dos Professores (SEP), reunindo professores dos setores públicos e privados. Um ano depois eclode a greve dos professores em São Paulo, indicando um fortalecimento expressivo do movimento docente no Estado.

Este crescimento vertiginoso das entidades de representação dos professores vai permanecer firme nos anos posteriores, sobretudo após o advento do movimento do novo sindicalismo, resultando no desenvolvimento de estratégias de lutas mais organizadas e combativas no encadeamento das reivindicações da categoria. É justamente sobre isto que discutiremos no próximo item deste capítulo.

3.3 O Novo Sindicalismo e o movimento dos professores

O *locus* espaço-temporal de eclosão do movimento do Novo Sindicalismo é a região do ABC¹⁰ paulista durante os anos finais da década de 1970 (Matos, 2009). É neste contexto que se dá a ocorrência de greves e paralisações dos metalúrgicos, sobretudo da fábrica da Scania de São Bernardo do Campo, insatisfeitos não apenas com a política econômica desenvolvida durante o regime militar, mas sobretudo com a “acomodação” dos sindicatos aos interesses do governo, em detrimento das necessidades dos trabalhadores.

A este respeito, Matos (2009: 119) atesta que:

Embora não estourasse com data marcada, nem tivesse sido convocada pelos sindicatos, a coesão dos trabalhadores em torno dos movimentos indicava um acúmulo de experiências de resistência nas fábricas, um profundo descontentamento com a política salarial da ditadura e um nível razoável de representatividade do Sindicato dos Metalúrgicos de São Bernardo, que negociou os acordos para a volta ao trabalho e foi porta voz dos operários nas diversas empresas.

Como dissemos anteriormente, os movimentos dos trabalhadores se deu tanto por força de sua insatisfação com o arrocho salarial executado na ditadura como pela não representação do Sindicato dos Metalúrgicos de São Bernardo no encadeamento das reivindicações dos operários, o que operou uma modificação nas estratégias de lutas do movimento sindical brasileiro de então ao assumir uma postura de maior contestação e combatividade frente ao Estado e às lideranças sindicais a ele coadunadas.

Essa mudança que começara a acontecer na estrutura sindical brasileira a partir de então se deve a, pelo menos, dois fatores, quais sejam: a própria mobilização fabril se levantando em oposição a direções sindicais afetas aos interesses do Estado, bem como a aproximação de dirigentes aos interesses e inquietações das bases (MATOS, 2009; SADER, 1988).

Segundo Sader (1988: 180):

¹⁰ Assim chamada por abarcar as cidades de Santo André, São Bernardo do Campo e São Caetano.

Aí tivemos a emergência de uma corrente sindical renovadora, nitidamente minoritária durante os anos 70, que começou a questionar a organização sindical e a ser reconhecida como “sindicalismo autêntico” ou “novo sindicalismo”. Na origem, pois, dessa corrente, encontramos o impulso de um grupo de dirigentes sindicais no sentido de superar uma situação de esvaziamento e perda de representatividade de suas entidades se de estimular e assumir as lutas reivindicativas de seus representados.

Neste contexto é que surge um grupo de sindicalistas que se identificavam como representantes de um “sindicalismo autêntico”, do qual Luis Inácio "Lula" da Silva seria sua mais importante liderança. Para esses sindicalistas, “um ‘novo sindicalismo’ dependeria da ruptura com a estrutura sindical, que atrelava os sindicatos ao Estado e dificultava uma mobilização consciente dos trabalhadores” (MATOS, 2009: 119).

Segundo Sader (1988), a particularidade da corrente dos “autênticos” reside justamente no fato de “absorver as pressões das bases e canalizá-los pelo interior do aparelho sindical” (p. 182).

Inspirados nas ações do movimento sindical do ABC paulista, bem como dos demais movimentos sociais (GOHN 2012), professores de vários estados brasileiros iniciam uma série de paralisações e greves como forma de lograr seus objetivos que naquela ocasião não se limitavam apenas à reivindicação por melhores salários e condições de trabalho, mas se prolongavam em manifestações em favor da redemocratização do país.

Além do fortalecimento das entidades de representação dos professores, começam a eclodir a partir de 1978 uma série de protestos e greves que marcaram o distanciamento da perspectiva associativista e uma aproximação ao movimento do novo sindicalismo, caracterizado, dentre outras coisas, por um posicionamento mais combativo frente às determinações impostas pelo Estado.

A este respeito, Pereira (1991: 09) diz que as manifestações

(...) adquiriram maiores proporções e maior nível de organização em todo o país. Greves eclodiram de todos os recantos, atingindo 16 estados da Federação – dentre estes, Rio Grande do Sul, Rio de

Janeiro, Brasília, Pernambuco, Paraíba e Bahia –, somando forças, envolvendo as redes pública e particular de ensino.

Sobre a greve dos professores no Rio de Janeiro, Rêses (2008: 157) diz que “a greve realizada pelos professores em agosto de 1979 é considerada um marco na história do movimento e de organização política dos profissionais da educação”. Apesar da forte repressão os professores conseguiram obter um resultado positivo quanto às questões reivindicadas.

Ainda em 1979 ocorre o 1º Encontro Nacional dos Professores, em São Paulo. Dos vários assuntos discutidos, como a avaliação do movimento docente em âmbito nacional, a Confederação dos Professores do Brasil foi um dos temas principais. Devido às críticas direcionadas à instituição, outra entidade de representação dos docentes foi criada: a União Nacional dos Trabalhadores em Educação (UNATE).

Entretanto, devido às poucas condições infraestruturais da UNATE, que era mantida principalmente pela APEOESP, pela União dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais (UTE) e pela APENOPE, suas lideranças optaram pelo retorno a CPB no intuito de obter seu controle. Em decorrência disto, a CPB “fortaleceu-se, firmando-se nacionalmente como a entidade representativa dos professores do Ensino Fundamental e Médio” (Rêses, 2008: 79).

De fato, as greves de 1979 provocaram uma modificação expressiva no movimento docente brasileiro, contribuindo, no dizer de MIRANDA (2011: 104), para a década de 1980 “começar um pouco antes”. Em muitas associações, neste mesmo ano, aconteceram eleições marcadas pela vitória de chapas de oposição, como no caso da APEOESP e da APENOPE. A respeito desta última passaremos a discorrer a partir do próximo item.

3.4 “Levantar a voz e protestar”: a APENOPE e o novo sindicalismo docente em Pernambuco

A assunção dos mestres pernambucanos ao movimento do Novo Sindicalismo tem como marco a primeira greve geral dos professores de 1979. No entanto, o que nos

permite discutir sobre a aproximação dos professores da rede pública estadual de Pernambuco a tal movimento não é apenas a ocorrência da greve, mesmo considerando seu ineditismo no Estado, mas o que a mesma representou e implicou para a reformulação do movimento dos professores pernambucanos.

Muito embora a organização dos professores pernambucanos remeta ao final do século XIX, é a partir da segunda metade do século XX que o associativismo docente se consolidará no estado, primeiro, com a criação do Centro dos Professores de Pernambuco (CPP), em 1951, e posteriormente com a criação da Associação dos Professores do Ensino Médio Oficial de Pernambuco (APEMOP), em 1964.

Desde seus primórdios, ambas as entidades se concentraram no desenvolvimento de ações de assistência aos professores, encarregando-se de atividades voltadas ao lazer e aos cuidados com a aparência e com o lar, como no caso do CPP, e de apoio jurídico aos associados, no caso da APENOPE. Tanto a direção do CPP como da APENOPE agiam em conformidade com os interesses do governo do Estado, não representando, de fato, os interesses e reivindicações dos professores.

Os anos finais da década de 1970 marcam um novo momento na história do sindicalismo docente no Estado de Pernambuco por consolidar o surgimento de uma nova postura dos professores no encadeamento de suas reivindicações e o status da APENOPE como entidade de representação dos professores da rede pública estadual. Em conformidade com a luta dos professores a nível nacional, o movimento dos mestres ligados a APENOPE passa, a partir de então, a assumir um caráter classista e a desenvolver ações com base numa postura combativa frente ao Estado.

No final da década de 1970 a situação dos professores da rede pública estadual de ensino de Pernambuco não era das melhores. A perda salarial dos mesmos atingiu, em 1979, o percentual de 30,1% (PEREIRA, 1991), resultando na precariedade das condições de vida e de trabalho da categoria e gerando, por conseguinte, uma série de insatisfações concernentes à política desenvolvida pelo governo em vigência no período.

É nesse contexto que se dá o movimento grevista dos professores da rede pública estadual de ensino, que “se inseria no nacional dos trabalhadores contra a

continuidade do regime autoritário e por melhores condições de trabalho e de vida” (PEREIRA, 1991: 183).

De caráter espontâneo, o movimento não foi deflagrado mediante deliberações da APENOPE, mas, conforme Thompson, a partir das “experiências herdadas e partilhadas” no interior do coletivo dos professores insatisfeitos com suas condições de vida e de trabalho.

Tendo como uma de suas características mais emblemáticas seu caráter de oposição à política desenvolvida pelo então governador Marco Maciel, os membros da APENOPE têm a greve de 1979 como uma das ações mais importantes do movimento dos professores no Estado de Pernambuco. “Entre as reivindicações estavam melhorias nos salários, nas condições trabalho e a luta por eleições diretas tanto para presidente da República, quanto diretor escolar” (SINTEPE. Revista Educar, 2010).

Muito embora as lideranças da APENOPE mantivessem uma postura de concordância para com os desígnios e interesses do governo, no interior da entidade começa a emergir um grupo de professores desejosos por lograr melhorias para a categoria. Muitos desses professores tinham acumulado experiências de luta através das articulações feitas com outros movimentos a nível nacional, sobretudo em São Paulo e no Rio de Janeiro, e da participação em eventos expressivos (com relação ao debate e a troca de ideias), como a Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) em 1978.

As agitações que precederam a greve tiveram início em abril de 1979. As tentativas de diálogo dos professores com o governo foram apoiadas por outras entidades de servidores públicos, como foi o caso da Associação Pernambucana dos Servidores do Estado (APSE), a qual saiu em defesa dos docentes, afirmando ser “péssima a situação do magistério em Pernambuco, especialmente do ensino fundamental, onde percebe-se salário inferior ao dos garis”¹¹.

Além de estarem descontentes com o descaso do governo para com a situação difícil que enfrentavam, os professores também expressavam sua insatisfação para com a APENOPE, acusando-a de não estar representando os interesses da classe, estando ao lado do governo do Estado. Neste sentido, os mestres exigiam “um

¹¹ Diário de Pernambuco, Recife, p. A-1, 7 de abril de 1979.

posicionamento que correspondesse ao pensamento da classe em relação ao movimento reivindicatório dos professores com relação ao aumento salarial”¹².

Sem obter muito sucesso em suas primeiras investidas, os professores ameaçaram paralisar as aulas, conclamando o apoio da sociedade para o movimento que se iniciara. Na ocasião, julgavam necessário “conscientizar a opinião pública, conscientizar as escolas, os alunos e os pais”¹³.

Em maio de 1979 inicia-se a paralisação dos professores, havendo a partir deste dia a realização de piquetes, acampamentos em frente à Secretaria de Educação e Cultura (SEC), dentre outras ações. Cerca de 4 mil professores entraram em greve¹⁴. Conforme nos diz Pereira (1991: 184), “de repente os docentes se veem sob o ímpeto de protestar, de reivindicar seus direitos, de combater o autoritarismo do Estado”.

Conforme dissemos anteriormente, o movimento grevista não foi desencadeado sob a orientação da Associação dos Professores do Ensino Oficial de Pernambuco, que na ocasião era presidida por Leônidas Teodoro, mas pelo Comando Geral de Greve, formado por membros insatisfeitos com a gestão em questão. Um dos membros do Comando Geral foi o professor Paulo Rubem Santiago, que, juntamente com outros membros, realizou um trabalho de panfletagem no intuito de convocar os professores para a luta.

De acordo com Pereira (1991: 184), “as lideranças do movimento encaminharam a luta para a defesa da melhoria salarial e a favor da democracia, da abertura política, da participação, das eleições diretas em todos os níveis”. Muito mais que interesses econômicos, as reivindicações dos docentes se fundamentavam em questões de caráter social e político-pedagógico.

Entendendo a radicalidade do movimento grevista, o Comando Geral de Greve tentou justificar a ação dos professores, dizendo que

No momento em que o estado nos oferece 60, 50 e 45%, não está fazendo favores. O aumento do custo de vida nos últimos 12 meses no Recife foi de 57,7%. Portanto, nós, professores, estamos mostrando à

¹² Diário de Pernambuco, Recife, 1 de maio de 1979.

¹³ Diário de Pernambuco, Recife, p. A-7, 9 de maio de 1979.

¹⁴ Jornal do Commercio, Recife, 25 de maio de 1979.

opinião pública toda a realidade, o pouco interesse que tem o governo do estado com a educação¹⁵.

O discurso dos docentes é feito no sentido de comunicar à sociedade suas difíceis condições de vida diante da elevação do custo para se viver na capital pernambucana. Diante disto, pode-se entender o porquê da questão salarial ser o principal vetor do movimento grevista dos professores.

O Diário de Pernambuco¹⁶ publica uma página sobre a greve dos professores intitulada *O movimento já considerado, vitorioso*. Na notícia principal o periódico destaca a representação dos professores a respeito do movimento grevista, afirmando que

Os professores da rede oficial de ensino estão considerando vitorioso o movimento grevista com a suspensão das aulas nas escolas do Recife e Grande Recife mesmo porque a greve continua e a partir de hoje o Comando Geral estará esquematizando o trabalho a ser iniciado amanhã no interior do Estado, onde a maioria das escolas continua funcionando.

De acordo com o noticiado no periódico, o movimento grevista contava com a participação de 80% dos professores do Recife e do Grande Recife, o que fazia com que o Comando Geral da Greve buscasse a interiorização do movimento no intuito de lograr um resultado tão significativo para além da capital.

Mesmo com uma participação expressiva dos professores da Capital e da área metropolitana, alguns focos de resistência foram verificados. Em Moreno, por exemplo,

(...) tinha duas escolas estaduais e na época as duas fecharam, participaram da greve. E aí tinha um grupo de professores que era considerado, assim... militantes de esquerda e aí entraram de cabeça na greve, fecharam a escola; só que tinha, né, os resistentes, aqueles que não eram vinculados politicamente à direita, mas tinham receio das represálias né... aí tinham medo do corte de ponto, tinham medo de perseguição, de muita coisa né... porque a cidade era pequena, todo mundo conhecia todo mundo e aí o pessoal... alguns tinham esse medo.

¹⁵ Diário de Pernambuco, Recife, 2 de junho de 1979.

¹⁶ Recife, 1 de junho de 1979.

E ai tinha esse grupo combatente, esse grupo liderou mesmo o movimento e conseguiu fechar (Florentina Cabral (Morena))¹⁷.

No entanto, a Secretaria de Educação expressa sua discordância quanto ao êxito do movimento grevista e contesta as práticas desenvolvidas pelos professores. Para a SEC, o movimento grevista não estava sendo tão vitorioso, pois se o fossem “como estão propagando, não haveria razão para tantos piquetes e/ou utilização dos próprios estudantes para esvaziar as salas de aula”¹⁸.

Tentando demonstrar que o movimento grevista não estava com a força e a adesão destacada pelos professores, a Secretaria de Educação justifica a ausência de mestres e alunos nas escolas como decorrência da greve dos motoristas de ônibus. De acordo com a SEC, “a greve dos motoristas estava prejudicando o comparecimento de alunos e professores e que, muitos deles, tinham telefonado ou comparecido a Secretaria para justificar as faltas”¹⁹.

De fato, a greve dos motoristas dificultou as possibilidades de docentes e alunos comparecem às escolas; tanto que a Secretaria de Educação do Recife suspendeu as aulas. Todavia, tal greve não pode ser tomada para afirmar uma espécie de “ausência forçada” dos professores nos seus postos de trabalho, como argumentou a Secretaria de Educação, pois “A decisão de suspender as aulas alegrou o Comando Geral da Greve da rede oficial porque a medida, liberando os professores, fez com que muitos aderissem à luta que eles travam por melhores condições de salário e ensino”²⁰.

Na capital e demais cidades da Região Metropolitana o movimento grevista estava bastante expressivo, contando não apenas com o apoio dos professores da rede oficial de Pernambuco, mas também com apoio de professores de alguns municípios do Estado. Entretanto, no interior o movimento não tinha a mesma força, devido, talvez, à posição de conformidade das regionais de educação com a política desenvolvida pelo governo. No Sertão do Estado, por exemplo, o III Departamento Regional de Educação (DERE), sediado em Salgueiro, manifestava-se contra o movimento grevista eclodido na capital.

¹⁷ CABRAL, Florentina. Entrevista II. [março, 2014] Entrevista concedida ao autor. Recife, 2014.

¹⁸ Diário de Pernambuco, Recife, 1 de junho de 1979.

¹⁹ Idem.

²⁰ Idem.

Na mesma publicação a respeito do movimento grevista, o Diário de Pernambuco²¹ diz que o *Interior não apoia greve*. Conforme o noticiado no periódico, em Salgueiro

Os dois mil professores da rede oficial do ensino, subordinado ao Departamento Regional de Educação – III Dere – Salgueiro, que abrange 17 municípios, de Serra Talhada a Araripina não pretendem apoiar os colegas do Recife ou da Área Metropolitana, que estão em greve, conforme informou ontem a professora Lúcia Angelim Gomes, diretora do órgão. Assim, os 32 mil alunos do 1º e 2º graus que estudam no Sertão não serão **prejudicados**²².

Da afirmação destacada podemos extrair pelo menos dois dados no que diz respeito à representação do periódico sobre a adesão da greve pelos professores do Sertão de Pernambuco: um diz respeito ao jornal explicitar a posição de um órgão pertencente à estrutura do Estado, portanto conivente com sua política, como representante da posição do coletivo de professores; o outro está relacionado à negatividade conferida ao movimento grevista, tomando-o como um algo que é prejudicial aos alunos.

Em nosso ver o trecho em destaque acima não corresponde de fato ao sentimento dos professores sertanejos com relação à greve, pois, conforme explicitado na mesma notícia havia docentes que desejavam participar do movimento e lamentavam não podê-lo:

Não concordamos com a proposta do Governo e até gostaríamos de estar no Recife participando do movimento ou mesmo paralisar nossas atividades aqui no Sertão, mas isso não é possível fazer, porque não existe um movimento de força que venha formar uma coalizão ou uma unidade de apoio aos nossos colegas dos grandes centros, onde se pode levantar a voz e protestar²³.

²¹ Diário de Pernambuco, Recife, 1 de junho de 1979.

²² Grifo nosso.

²³ Diário de Pernambuco, Recife, 1 de junho de 1979.

Diante disto, podemos considerar, no mínimo, incoerente o discurso propagado, através do periódico, pela professora Lúcia Angelim Gomes, diretora do III Dere – Salgueiro, no que diz respeito ao não apoio dos professores do interior ao movimento grevista, pois o conformismo com a política desempenhada pelo governo Marco Maciel não era unanimidade entre os professores em geral, mas sim entre àqueles que compunham a estrutura administrativo-educacional do Estado e os que, de alguma forma, o apoiavam. Este dado pode ser confirmado ao se observar a fala da mesma diretora quando diz que o governo “continua lutando para solucionar o problema salarial”.

Sendo assim, observamos que por estar na condição de diretora de um aparelho ligado diretamente à estrutura administrativo-educacional do Estado, a professora Lúcia Angelim Gomes não partilhava das mesmas experiências que afetavam os demais membros da categoria. A partir disto podemos entender a consideração da classe enquanto uma formação histórica e não como uma simples categoria de análise. Talvez uma interpretação mais tradicional nos levasse a crer que apenas o fato de ser professor fosse o bastante para o envolvimento em um processo de luta, mas com base nas formulações thompsonianas temos que, muito mais do que a área de atuação, as experiências dela resultantes decantam na formação de uma classe.

Havia também os professores que não aderiam ao movimento temendo perder seus empregos: “seria difícil um movimento de apoio aos nossos colegas do Recife: temos medo de perder o que ganhamos, sabendo que existem centenas de professores à espera de uma oportunidade para lecionar”²⁴. Esta afirmação de um dos professores entrevistados revela a maior dificuldade de os professores sertanejos aderirem ao movimento grevista. O fato de expressar em sua fala o medo de perder seu emprego, por ser, como os da maioria, em forma de contrato temporário, pode significar uma maior repressão do governo aos professores no interior do Estado, o que acabava criando uma experiência do envolvimento nas práticas do movimento docente como uma ameaça à sua continuidade no cargo.

Em outros municípios do interior pernambucano, o movimento grevista não contou com uma significativa adesão dos professores. De acordo com o Diário de

²⁴ Diário de Pernambuco, Recife, 1 de junho de 1979.

Pernambuco os “1.446 professores da rede oficial de ensino, as jurisdição do Dere local, em 31 municípios do interior do Estado, continuam ensinando aos 41.475 alunos das 1º e 2º séries, nas 128 escolas situadas nas sedes e na zona rural (...)”²⁵. Segundo a professora Maria do Carmo, Diretora do Dere em Caruaru, os professores eram “conscientes de suas responsabilidades” e que por isso não apoiariam o movimento deflagrado na capital.

Em seu depoimento ao jornal, Maria do Carmo afirmou que, antes de iniciar a paralisação das aulas em Recife, a diretoria do Dere se reuniu com diretores e supervisores das escolas da rede oficial de ensino para que estes estabelecessem contato com os professores, “a fim de conscientizá-los sobre as dificuldades do Estado, mostrando que o governador Marco Maciel, segundo as disponibilidades financeiras do estado, está disposto a atender as reivindicações da classe”²⁶. Segundo a professora, “os professores do Interior confiam nos propósitos do Governo e, por isso, não pretendem alinhar-se ao lado dos grevistas”²⁷.

Ao que parece, o governador Marco Maciel contava com um forte apoio dos diretores dos Departamentos Regionais de Educação para conter (ou mesmo evitar) a eclosão do movimento grevista no interior do Estado. Talvez os diretores dos Dere orientassem diretores e supervisores dos estabelecimentos de ensino do interior a pressionarem os professores para que estes não paralisassem suas atividades.

Mesmo sendo professores de formação, os diretores escolares agiam no sentido de coibir a ação reivindicativa dos professores. Apesar de “fazer parte” de uma classe acometida por diversos problemas, sobretudo de ordem econômica e condições de trabalho, os diretores não comungavam da experiência da proletarização que afetava os demais professores.

Pensando de acordo com Thompson, temos que “a resposta mental e emocional” dos diretores escolares, assim como dos diretores dos Departamentos Regionais de Educação, não se articulava com a dos professores, fazendo com que não se envolvessem em um processo de luta do qual também seriam beneficiados. Um argumento possível e válido pode ser o de que os diretores escolares eram indicados

²⁵ Diário de Pernambuco, Recife, 1 de junho de 1979.

²⁶ Idem.

²⁷ Idem

para o cargo, o que os fazia ficar presos às vontades do governo. No entanto, pensamos que, muito mais do que a indicação, o lugar social do qual desfrutavam os fazia assumir uma postura que não a de luta.

Neste sentido, acreditamos importante destacar a fala de Rubem de Lima Barros, diretor do Colégio 7 de setembro, em Caruaru, para quem os professores caruaruenses tinham “a cabeça no lugar” e que por isso não participariam da greve. Em seu depoimento, o diretor destacou sua ação no sentido de impedir a adesão dos docentes ao movimento: “tudo farei para que isso não ocorra usando todos os meios possíveis de entendimento”²⁸.

Ter “a cabeça no lugar” e “tudo farei” são expressões que podem nos revelar ações de coerção ao envolvimento dos professores interioranos no movimento grevista. Ações que podem ir de uma orientação quanto aos prejuízos que tal envolvimento pode acarretar, como a perda do cargo tão temida pelos professores de Salgueiro, a um enaltecimento do esforço do governador Marco Maciel para atender às reivindicações dos docentes.

Passados mais de 30 dias do movimento grevista, os professores recebem o apoio do maior líder sindicalista do Brasil no período em questão, Luiz Inácio da Silva, o Lula, que veio, a convite do Comando Geral de Greve, participar de um evento em Recife, no qual proferiu um discurso manifestando seu apoio à causa dos docentes. Na ocasião, disse o sindicalista:

Não tenho muita coisa a dizer para vocês, mas me sinto a vontade, pois a miséria a que foi levado o professor o colocou na condição de operário [...] Não é possível viver em um país onde o governo gasta mais dinheiro em propaganda oficial do que em educação. [...] O governo até por uma questão de vergonha não vem aqui pra ouvir as verdades que os professores têm a dizer. Ninguém pense que greve é maravilhoso, a gente chega a levar porrada na cara, mas é necessário tomar porrada pra aprender a dar [...] A partir de agora vocês precisam engrossar o movimento. Todos têm que entrar na briga. Se voltarem a trabalhar de cabeça baixa jamais terão condições de levantá-la²⁹.

²⁸ Diário de Pernambuco, Recife, 1 de junho de 1979.

²⁹ Diário de Pernambuco, Recife, p. A-5, 14 de junho de 1979

Podemos perceber no discurso de Lula a relação que é feita entre as condições de vida de um operário e as de um professor. Este é um dado que tem sido utilizado para explicar a maior participação dos professores em questões políticas, pois à medida que foram sendo acometidos por problemas de ordem econômica que antes não os incomodavam tão fortemente, os mestres se viram na necessidade de reivindicar melhores condições para o exercício de sua atividade e, sobretudo, para sua sobrevivência.

Para o sindicalista, “[...] a partir do momento em que o salário mínimo de São Paulo é maior que o pago ao professor, que se diz pertencer à classe média, pergunto: que classe média desgraçada é essa?”³⁰. O discurso de Lula pode ser utilizado para reforçar o argumento que se fundamenta na tese de que a organização dos professores em movimentos de contestação se baseia no processo de proletarização ao qual foram submetidos e das experiências daí constituídas.

Também é importante destacar as palavras de ânimo que foram proferidas no discurso em questão, no que diz respeito à manutenção da greve. A essas alturas, certamente os professores já estavam cansados e muitos até desesperançosos quanto aos resultados da greve, fazendo, talvez, com que o movimento perdesse um pouco de força.

Nos primeiros dias do mês de julho o movimento grevista chega ao fim, deixando um legado de lutas como a marca mais emblemática dos militantes que participaram do movimento. Mesmo não obtendo ganhos econômicos significativos para a categoria, as experiências de luta vivenciadas na greve de 1979 possibilitaram o desenrolar de novos rumos na história do movimento dos professores do ensino oficial de Pernambuco.

Referindo-se à sua participação no movimento e aos seus companheiros de luta, a professora Eurenita Freitas diz que a sua

(...) experiência é que foi um povo de muita garra, um professorado de muita garra, porque a gente tava ainda na época da ditadura, não podia se mobilizar, mas a gente enfrentava... Durante o período da ditadura a gente se mobilizava (...) ³¹.

³⁰ Diário de Pernambuco, Recife, p. A-5, 14 de junho de 1979.

³¹ FREITAS, Eurenita. Entrevista I. [agosto, 2013] Entrevista concedida ao autor. Recife, 2013.

Referindo-se também ao fato da greve ocorrer durante o regime militar, a professora Florentina Cabral acrescenta que

Foi uma greve, assim, muito importante né pra categoria, porque foi um movimento em nível nacional. Os professores de vários estados da rede estadual começaram a se mobilizar e a gente ainda estava sob a égide da ditadura militar e os servidores públicos começaram a se reconhecer, a partir dos professores, enquanto trabalhadores; e aí, a partir dessa mobilização e dessa greve que começou realmente a pensar em construir uma organização sindical né representativa, que na época a APENOPE era uma associação, mas tinha esse viés político-sindical que começou nesse período e foi (...) um movimento em nível nacional (...) ³².

Como se pode ver, para a professora a manifestação grevista deste ano foi uma espécie de ponto de partida para a constituição de uma organização sindical dos professores mais combativa, tanto no Estado de Pernambuco como nos demais Estados do País.

Tanto foi um ponto de partida que, após o seu término, são realizadas as eleições para a diretoria da APENOPE, que ficaram marcadas na memória dos militantes daquela época como uma espécie de divisor de águas na história da entidade:

É porque a APENOPE antes de 79 era um cara que ele era pelego; em vez de ser para o lado do trabalhador ele era mais para o lado dos governantes (...). Aí em 79 nós tomamos a APENOPE da mão desse cara que ele não trabalhava com o sentido que deveria ser uma associação de professores. Aí ficou na mão de Paulo Rubem. (...) Era Leônidas e passou pra Paulo Rubem. Mas foi na marra, quase que tomando-se na marra a direção, porque ele não queria entregar e ele não trabalhava em prol da educação ³³.

Pelas palavras da militante pode-se ter uma ideia da importância daquelas eleições e das tensões que a caracterizaram. Muito mais do que uma disputa entre

³² CABRAL, Florentina. Entrevista II. [março, 2014] Entrevista concedida ao autor. Recife, 2014.

³³ FREITAS, Eurenita. Entrevista I. [agosto, 2013] Entrevista concedida ao autor. Recife, 2013.

chapas adversárias, o que estava em disputa eram concepções de sindicalismo que tentaram assumir a direção da APENOPE.

É neste processo eleitoral que acontece a expressiva vitória da chapa *Construção*, formada pelo Grupo de Oposição e liderada por Paulo Rubem Santiago e Hércio de Mattos, contra a chapa *União e Renovação*, liderada por José Fernandes e Paulo Alves dos Santos e apoiada pelo então governador Marco Maciel (NASCIMENTO, 1996).

Para a professora Eurenita Freitas, a vitória nas eleições para diretoria da APENOPE constituiu-se como “a manifestação maior naquela época”, pois o esforço “era pra tomar a APENOPE da mão dos pelegos, porque ninguém aguentava mais tanta desordem e eles não faziam o trabalho que a gente queria fazer”.

A fala da professora revela a forte influência do movimento do novo sindicalismo na luta empreendida pelos mestres pernambucanos, pois, conforme Matos (2009: 123), “os sindicatos identificados com as propostas do ‘novo sindicalismo’ (...) lutavam para afastar os pelegos dos sindicatos”.

Após a vitória nas eleições, a nova presidência da APENOPE passa sofrer, no início da década de 1980, algumas ações que considera ser fruto de perseguição do governo. O “Corte do desconto em folha dos associados para entidade e demissão do presidente, Paulo Rubem Santiago, por ordem do então governador Marco Maciel” (SINTEPE. Revista Educar, 2010) são as principais ações apontadas pelos militantes da Associação.

Mediante o exposto, podemos considerar a primeira greve geral dos professores pernambucanos como o marco do processo de constituição da categoria enquanto classe de trabalhadores em educação, pois, conforme no diz Thompson, a partir de suas “experiências herdadas e partilhadas”, os mestres inauguraram um período de lutas que culminou na formação de uma entidade de representação de caráter classista.

A própria espontaneidade do movimento revela que o mesmo não se deu como uma “obra do acaso”, mas como resultado do acúmulo de experiências da proletarização a que os professores pernambucanos vinham sendo acometidos em anos de descaso e opressão.

É a partir deste movimento que a classe dos professores, enquanto trabalhadores em educação, passa a formar-se historicamente, conforme Thompson, “autodefinindo homens e mulheres”, cujas experiências se constituem como vetores de tal formação.

Sendo assim, no próximo capítulo discutiremos sobre o prolongamento das experiências e lutas dos professores pernambucanos na década de 1980 e como elas decantaram na construção da identificação dos professores enquanto trabalhadores.

4 AS EXPERIÊNCIAS DE LUTA PROLETÁRIA: DA APENOPE À FORMAÇÃO DO SINDICATO DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO DE PERNAMBUCO (SINTEPE)

Neste capítulo nossa discussão será desenvolvida em três itens que tratam, respectivamente, dos congressos e encontros organizados pela Associação dos Professores do Ensino Oficial de Pernambuco, entendendo-os como importantes elementos integrantes das experiências de lutas dos professores pernambucanos, bem como de identificação da categoria; das principais greves realizadas pelo magistério público estadual, destacando suas reivindicações e conquistas; e, por fim, sobre o Congresso de Unificação, do qual resultou a formação do Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Pernambuco.

4.1 Os Congressos e Encontros

Além das assembleias a Associação dos Professores do Ensino Oficial de Pernambuco, passou a organizar os congressos³⁴ e encontros³⁵ estaduais para reunir a categoria e discutir assuntos relacionados especificamente à mesma, como também ao contexto político nacional. Estas ações tiveram início na década de 80 nas formas de congressos estaduais e encontros estaduais e regionais. No entanto, as condições para sua realização não eram tão favoráveis, haja vista a limitação financeira que acometia a Associação neste período.

A este respeito, a professora Eurenita Freitas comenta que

Tinha congressos, mas não tinha com a garra que a gente tem hoje, porque hoje a gente tem também a condição financeira, porque foi se associando mais pessoas e naquela época às vezes era limitado, porque era pra pagar com o carnê, ai muita gente às vezes pagavam e outras não pagavam³⁶.

³⁴ Segundo a professora Florentina Cabral, além dos congressos havia também as conferências. “Os congressos eram espaços de discussão político-sindical e as conferências um espaço de discussão no campo educacional”.

³⁵ Além dos encontros estaduais, também havia os regionais, como o de Paulista a Itamaracá, por exemplo.

³⁶ Entrevista I. [agosto, 2013] Entrevista concedida ao autor. Recife, 2013.

As dificuldades iniciais também são relatadas pela professora Florentina Cabral, para quem “(...) com todas as dificuldades que se tinha, com todas as limitações, mas a gente conseguiu realizar o primeiro Congresso e daí pra frente todo ano a gente realizava”³⁷.

Mesmo com todas as dificuldades, o I Congresso Estadual de Professores do Ensino Oficial de Pernambuco aconteceu em 1987 com o tema central “A escola que interessa à classe trabalhadora”. Professores do ensino oficial do estado, dos municípios e da Fundação Guararapes participaram do evento, que ficou conhecido como um “marco da luta” dos mestres, pois nele esteve presente o total de 500 delegados eleitos em cada uma das escolas da rede pública estadual, objetivando “traçar um política educacional e sindical” e transformar a escola pública³⁸.

Dentre as resoluções aprovadas no Congresso destacam-se as seguintes:

Piso de um salário-mínimo real definido pelo DIEESE, unificado a nível nacional para todos os professores;
Eleições diretas para a direção de escolas;
Instituição de Conselho Escolar Deliberativo em todas as escolas, com a participação de todos os segmentos escolares³⁹.

O segundo Congresso aconteceu no ano seguinte, na cidade de Arcoverde, tendo no centro de suas discussões a questão “Escola pública de qualidade: como conquistá-la?”. Na ocasião, os mestres objetivavam “partir da realidade da Escola Pública brasileira, analisá-la no contexto sócio-político-econômico do país, na perspectiva de repensar o tipo de Escola Pública que queremos”, bem como definir suas estratégias de ação e sua organização “enquanto trabalhadores de educação e enquanto classe”⁴⁰.

Mediante o exposto, pode-se perceber que os congressos organizados pela APENOPE se constituíam em ricas oportunidades de discussão para o coletivo dos

³⁷ Entrevista II. [março, 2014] Entrevista concedida ao autor. Recife, 2014

³⁸ Associação dos Professores do Ensino Oficial de Pernambuco – BOLETIM Nº 3/1987.

³⁹ Idem

⁴⁰ Ata do II Congresso Estadual de Professores do Ensino Oficial de Pernambuco (1988).

professores, sendo, conforme Thompson, ricos momentos, “de articulação da identidade dos interesses” da categoria.

A este respeito, a professora Florentina Cabral afirma que

(...) os congressos sempre foram um fórum de discussão muito importante (...) pra que ficasse claro realmente pra categoria (...) que nós precisávamos nos fortalecer enquanto categoria, enquanto trabalhadores e deixar bem clara as nossas bandeiras, quais eram as nossas bandeiras de lutas e quais (...) as metas que a gente tinha nesse processo de luta⁴¹.

Ainda segundo a professora, os congressos e encontros eram importantes “tanto no sentido do fortalecimento da organização, da consciência política da categoria, como com relação às nossas pautas”, pois “a gente nos congressos tirava estratégias de luta global pra que a gente pudesse, a partir dali, levar a diante e fortalecer nosso processo de mobilização”.

O terceiro Encontro Estadual dos Professores, realizado em Garanhuns, em 1985, teve como tema “A sociedade brasileira e a educação do seu povo”. As propostas aprovadas no encontro constituíram resoluções concernentes a questões de caráter político-organizativo, econômico e político-pedagógico. Além disto, o evento também serviu para se refletir quanto à posição do educador na conjuntura política do momento e à sua participação no processo de convocação da Constituinte.

Conforme cada item, as principais resoluções são:

Quanto às questões político-organizativas:

Uma Escola Oficial, autônoma e democrática, que atenda aos interesses das classes populares;
Mudança no atual estatuto do magistério estadual;
Regulamentação da profissão de professor;
Eleições diretas-já, para diretores e vices das escolas, a partir de critérios discutidos e aprovados pela Comunidade Escolar (alunos, pais, professores, corpo técnico-pedagógico-administrativo).

Quanto às questões econômicas:

⁴¹ Entrevista II. [março, 2014] Entrevista concedida ao autor. Recife, 2014.

Três salários mínimos para o professor primário, 6 salários mínimos para 15 horas-aulas, 8,5 salários mínimos para 200 horas-aulas, e que se ponha em prática o artigo 39 da lei 5692/71.

Quanto às questões políticas-pedagógicas:

Exigir do Governo uma política educacional voltada para os interesses populares;

Todos os projetos que cheguem ao sistema educacional sejam, antes, discutidos e aprovados pela comunidade escolar;

Valorização de fato do professor e não apenas no papel;

40% da carga horária total para aulas atividades (aula-branca)⁴².

No entanto, podemos perceber que nos congressos e encontros os professores não levaram em consideração apenas suas reivindicações enquanto classe profissional, mas buscaram refletir também a respeito das questões políticas, econômicas e sociais características do período da realização de tais eventos:

Quanto à posição do Educador na Nova República

Atitude crítica, procurando se informar e debater com os alunos e a comunidade, as reais mudanças que estão ocorrendo no Brasil, desmascarando, dessa forma, a visão deste rótulo de “Nova República”.

Quanto ao papel do Educador no processo de Convocação da Assembleia Constituinte

Que a APENOPE assuma a luta da categoria pela Assembleia Nacional Constituinte, livre, popular, democrática e soberana;

Que o professor se informe e informe aos seus alunos sobre o processo da Constituinte e a importância de sua participação na escolha dos constituintes.

Quanto às propostas para a Constituição

Obrigatoriedade do ensino público e gratuito em todos os níveis a partir dos 4 anos;

Direitos à sindicalização e de greve aos servidores públicos;

Que o professor tenha autonomia sindical e política;

Criação da OEB (Ordem dos Educadores do Brasil) e de Conselhos Regionais dos Professores;

⁴² Propostas aprovadas no III Encontro Estadual dos Professores (1985).

Elaboração de uma nova lei de diretrizes e bases na educação brasileira, com a participação da comunidade escolar;
Que os diretores de escolas sejam eleitos pela comunidade escolar⁴³.

Neste sentido, a realização de tais eventos aparece como um elemento significativo nas experiências de luta dos professores da rede pública estadual de Pernambuco, na medida mesma em que podem ser entendidos, numa perspectiva thompsoniana, como momentos nos quais a categoria “sente e articula a identidade de seus interesses entre si e contra outros homens” e traça suas estratégias de luta.

4.2 A radicalização da luta: as greves da década de 1980 e a consolidação dos professores enquanto classe de trabalhadores em educação

De acordo com Matos (2009), durante a década de 1980 as lutas empreendidas pelos trabalhadores através das greves vão continuar se dando de forma ainda mais intensa. Mais especificamente no contexto do fim da ditadura militar, as reivindicações por reajuste salarial, “carro-chefe” dos movimentos grevistas, revestiram-se de um significado político, cuja importância as fazia romper com o mero sentido econômico que as motivava.

“Afim, o modelo de desenvolvimento econômico dos governos militares baseava-se no arrocho salarial. E o crescimento econômico acelerado era o argumento mais usado nos discursos dos dirigentes para justificar a ditadura” (MATOS, 2009: 122).

Sendo assim, as manifestações grevistas dos trabalhadores, bem como as reivindicações nelas explicitadas traziam “a público, de forma contundente, a perversidade do modelo econômico concentrador de renda, que começava a falir” (MATOS, 2009: 122)

Assim como ocorrera com o movimento dos demais trabalhadores nos anos seguintes da década de 1980, sobretudo entre 1985 e 1988, várias greves de professores eclodiram em diversos estados brasileiros, fazendo com que o movimento

⁴³ Idem.

dos mestres se fortalecesse ainda mais no país, influenciando de modo ainda mais significativo na formulação de políticas educacionais (MIRANDA, 2011).

As manifestações grevistas começaram a ocorrer no estado do Rio de Janeiro, ampliando-se para grande parte do cenário nacional. A este respeito, Miranda (2011: 104) afirma que

As greves da década de 1980 dos professores e, posteriormente, dos trabalhadores da educação, foram fundamentais para entendermos dois processos indissociáveis, quais sejam, a consolidação de uma força política no cenário do Rio de Janeiro e até mesmo nacional e a construção da identidade desta categoria.

Como podemos observar a partir do exposto, as greves de 1980 marcam o início da construção de uma identidade nova até então que vai se forjando no interior do movimento dos professores. Ao destacar inicialmente a participação dos professores e, depois, dos “trabalhadores da educação” a autora chama atenção para o fato de o movimento dos mestres se identificar como pertencente à categoria de trabalhadores e contar com a participação de sujeitos oriundos de outros segmentos de atividade do campo educacional, como supervisores e orientadores educacionais, por exemplo.

É neste contexto que se situam outras ações do movimento dos professores pernambucanos, sob a batuta da APENOPE, na luta pelo atendimento de suas reivindicações. As greves da década de 1980 constituem um marco nas experiências de luta dos mestres da rede pública estadual de Pernambuco na medida mesma em que significaram momentos de bastante expressividade nos embates entre a categoria e o governo.

No entanto, entre os anos de 1980 e 1985, o movimento docente ligado a APENOPE encontrou diversas dificuldades para realizar suas reivindicações em decorrência da utilização de estratégias repressoras utilizadas por parte dos governos autoritários que constituíram o Estado nos períodos em questão. Uma destas estratégias foi o corte do desconto em folha da contribuição dos membros da Associação que vigorara desde o ano de 1980.

Não apenas pela defasagem econômica que causou à APENOPE, mas, sobretudo, pelo que significou aos professores, o corte do desconto em folha mostrou-se uma ação repressora do governo no intuito de inviabilizar uma melhor organização da categoria. Tal ação repressora não afetou apenas os cofres da entidade, mas resultou, conforme Thompson, em uma experiência, ou seja, em uma “resposta mental e emocional” dos professores em relação ao que sofreram, considerando ser resultado de perseguição do governo.

Neste sentido, os mestres pernambucanos não cruzaram os braços, pois, conforme atesta Pereira (1991: 187),

(...) os docentes conseguiram com muito esforço dar continuidade à luta organizativa, ora de forma articulada com o movimento nacional – como foi a realização do dia de paralisação nacional, em 1980, em prol da aposentadoria aos vinte e cinco anos e de reajuste semestral –, ora, de iniciativa própria como a concretização do primeiro Encontro Estadual dos Professores.

Além do exposto acima, os professores pernambucanos também tiveram participação nos Encontros da Classe Trabalhadora (ENCLAT) e no processo de construção da Central Única dos Trabalhadores (CUT), através da comissão Pró-CUT. Já em 1984, a APENOPE filia-se a Confederação dos Professores do Brasil (CPB), consolidando-se ainda mais como a entidade representativa dos professores da rede oficial de ensino em Pernambuco e estabelecendo articulações com vistas ao fortalecimento e a ampliação de suas ações.

A partir de então, o movimento dos docentes pernambucanos em torno da APENOPE retoma suas mobilizações e inicia um período bastante interessante para a entidade no que concerne ao desenvolvimento de ações de enfrentamento a política desenvolvida pelo Estado e aos ganhos obtidos para a categoria. Com a volta do desconto em folha da contribuição dos membros da associação, surgem as condições materiais necessárias para a realização de suas reivindicações, pois

(...) a entidade vai ter condições de investir fortemente no processo de interiorização do movimento, levando a cabo com maior intensidade ações organizativas a exemplo de concentrações, passeatas, atos públicos em sintonia com as bandeiras de luta a nível nacional (PEREIRA,1991: 189).

Já em 1985 diversas atividades de lutas foram encabeçadas pela APENOPE. No dia 11 de abril, em conformidade com o movimento a nível nacional, foi realizado o Dia Nacional de Luta, no qual se fez uma caminhada até o Palácio do Governo, onde os mestres entregaram um documento, constando uma série de reivindicações, tais como: “Mais verbas para as Escolas Públicas; Piso salarial de três salários mínimos; Eleições diretas para diretores e vice-diretores das escolas públicas estaduais e Constituinte livre, democrática e soberana”⁴⁴.

No dia seguinte os professores participaram pela manhã de uma “Assembleia Geral com Paralisação”, na qual “foram discutidas as propostas apresentadas por uma Comissão Paritária da qual a APENOPE fez parte”, mas, no entanto, a proposta salarial não foi aceita. Pela tarde, “houve uma passeata até o Palácio do Governo onde foi entregue um documento ao Presidente José Sarney, que se encontrava no Recife”⁴⁵. As reivindicações quanto ao piso salarial de três salários mínimos para os professores do ensino primário e à Constituinte destacavam-se dentre as demais.

Além destas, o movimento dos professores ligados a APENOPE realizaram uma série de outras atividades de lutas, como as que se desenvolveram a partir da Participação na Comissão Intersindical, em 3 de abril, através da qual, juntamente com mais de vinte entidades representativas, almejavam lograr melhorias não apenas para o coletivo dos professores, mas para os servidores públicos de modo geral.

Reuniões e paralisações foram estratégias utilizadas pela Comissão para definir os rumos e as reivindicações do movimento. A inclusão no movimento de reivindicações específicas das professoras de 1º a 4º séries aparece como uma das grandes conquistas da APENOPE.

⁴⁴ Associação dos Professores do Ensino Oficial de Pernambuco – APENOPE. Informativo APENOPE. Janeiro/Fevereiro/Março de 1986.

⁴⁵ Idem.

Também em 1985 foi realizado o III Encontro Estadual de Professores do Ensino Oficial de Pernambuco, no qual se discutiu o papel do Educador na Constituinte e a realidade do Magistério Público de Pernambuco, conforme discutimos anteriormente.

Após este considerável período sem a eclosão de movimentos grevistas expressivos, mas com uma série de outras atividades, a APENOPE volta a encabeçar greves que se tornaram marcos na história do movimento dos professores da rede oficial de Pernambuco. Diante disto, discutiremos a partir de então sobre as três mais importantes greves dos professores do ensino oficial de Pernambuco nos anos posteriores à segunda metade da década de 1980, especificamente as greves de 1986 a 1988.

Mesmo sendo realizadas no período pós-ditadura, as referidas manifestações grevistas eclodem em decorrência de uma política econômica que afetava a categoria dos professores tanto quanto o arrocho salarial característico do regime militar.

Segundo Matos (2009), já nos primeiros governos civis se foi possível ver as mazelas resultantes de uma política econômica que desprivilegiava a classe trabalhadora, pois

(...) os “tratamentos de choque” para a inflação centravam-se sempre no congelamento de salários. Nas greves por reajustes, o movimento sindical mostrava à sociedade que a lógica de classe dos planos econômicos era a mesma da política da ditadura: os trabalhadores pagavam a conta (p. 122).

Neste sentido, mesmo com o fim da ditadura, as lutas dos professores pernambucanos através das greves continuaram sendo resultado das experiências da proletarianização da categoria, tendo em vista que, assim como os demais trabalhadores, vinham “pagando a conta” pela elaboração de planos econômicos concentradores de renda. Deste modo, as manifestações grevistas empreendidas pelo magistério da rede pública estadual de Pernambuco se constituem como elementos de construção e consolidação da identificação desta categoria enquanto trabalhadores em educação, rumando para sua organização em torno de um sindicato único.

4.2.1 A luta em defesa das professoras primárias

Antes de discorrer mais detidamente sobre a manifestação grevista de 1986, torna-se importante destacar eventos bastante significativos que a precederam e, de certa forma, decantaram em sua tônica de desenvolvimento.

No início de 1986 a Confederação dos Professores do Brasil realizava seu XIX Congresso Nacional, na cidade de João Pessoa, o qual serviu, dentre outras coisas, para a elaboração do Plano de Lutas dos professores no decorrer do ano. Dentre as diretrizes de tal Plano, constava a aprovação da Greve Nacional para o dia 17 de abril, quando, em cada Estado, os professores desenvolveriam atividades diversas no intuito de reivindicar melhores condições de vida e de trabalho.

Em Pernambuco, neste dia, estava previsto que os professores realizassem durante a manhã os debates “A Constituinte e a Constituição que queremos” e “Democratização da Escola” a serem realizados no Centro Social da Soledade. À tarde estava prevista uma Concentração dos professores na Pracinha do Diário e, posteriormente, uma Passeata para a entrega de um documento, contendo as reivindicações dos mestres, ao Governador do Estado⁴⁶.

Conforme o planejado, os professores se reuniram pela manhã e debateram os assuntos em pauta. Pela tarde, após a concentração, saíram em passeata, rumando ao Palácio do Governo para entregar suas reivindicações ao Governador⁴⁷.

Com a realização deste movimento, as lideranças da APENOPE buscavam chamar atenção para a importância social e política de seu trabalho, pensando não apenas nele, mas “no trabalho dos outros, na remuneração dos outros, na situação sócio-econômica do nosso aluno⁴⁸”.

Diante disto se perguntavam: “O que tem isso haver com nosso trabalho? A quem interessa agirmos de tal ou qual modo? Somos oprimidos? Será que também somos opressores? Estamos satisfeitos com o rendimento do nosso trabalho?⁴⁹”.

⁴⁶ Associação dos Professores do Ensino Oficial de Pernambuco – APENOPE. Programação do Dia Nacional de Greve dos Professores – 17/04/1986.

⁴⁷ Idem

⁴⁸ Idem

⁴⁹ Idem

Inquietava-os saber que o salário que recebiam era proveniente dos impostos pagos pelo povo e, por isso mesmo, se questionavam se praticavam “uma educação voltada para os interesses desse mesmo povo⁵⁰”.

Para os professores as reivindicações feitas por eles deveriam servir de exemplo para que seus alunos também buscassem melhorias em sua qualidade de vida. Logravam, desta forma, ampliar o caráter político-pedagógico de sua prática para além dos muros da escola. Mesmo assim alertavam para um “perigo iminente”: “Devemos nos preparar para o julgamento da comunidade⁵¹”.

De acordo com os mesmos, o que afetava o relacionamento entre a Escola e a Comunidade era um problema que vinha perdurando há bastante tempo, qual seja “(...) a política eleitoreira que age contra o interesse coletivo, representada na escola pela figura do diretor imposto por interesses espúrios⁵²”.

Por isto, no intuito de “quebrar esta barreira entre a Escola e a Comunidade”, os professores conclamavam que todos, inclusive “alunos, pais e Comunidade em geral” comparecessem no dia 17 “para exigir do Sr. Governador a Eleição Direta para Diretor Escolar⁵³”.

Além desta reivindicação, no Caderno de Programação elaborado pelos mestres para a greve nacional, havia outras reivindicações tanto a nível nacional quanto estadual, dentre as quais destacam-se:

A Nível Nacional

Piso salarial de 3 salários mínimos⁵⁴;

Eleição Direta para Diretor e Vice-Diretor das escolas públicas e Delegados de Ensino;

Direito a sindicalização para funcionários públicos⁵⁵;

⁵⁰ Idem

⁵¹ Associação dos Professores do Ensino Oficial de Pernambuco – APENOPE. Programação do Dia Nacional de Greve dos Professores – 17/04/1986.

⁵² Idem

⁵³ Idem

⁵⁴ À época o salário mínimo era de Cz\$ 804,00. Neste mesmo período, o Dólar equivalia a, pelo menos, Cz\$ 13,84. Em comparação, o salário mínimo reivindicado como base pelos professores não chegava a 60 US\$. Site consultado: <http://daih.com.br/cotacao-do-dolar-do-ano-1985-ate-hoje/> (Acessado e disponível em 30/07/2014).

Regulamentação da profissão de Professor.

A Nível Estadual

Piso salarial de 3 salários mínimos com diferença de 15% entre as faixas a partir da FS-1;

Aumento do número de aulas brancas para 40% da carga horária do Professor;

Cumprimento do Artigo 39 da Lei 5692/71, que dá o direito ao Professor perceber pela habilitação independente do grau que leciona;

Reformulação do Estatuto do Magistério Estadual com ampla participação do professorado, através do seu órgão de classe⁵⁶.

Dentre as reivindicações explicitadas, muitas haviam sido apresentadas e discutidas no III Encontro um ano antes. Outras foram sendo formuladas na medida em que as necessidades foram se colocando para a categoria, resultando em novas bandeiras de luta. A insatisfação dos professores decorria do não atendimento por parte do Estado de suas reivindicações, fazendo com que os mesmos não encontrassem outra alternativa que não fosse a radicalização das estratégias de luta através da greve.

Sendo assim, a greve de 1986 aparece como uma das mais expressivas na história de lutas dos professores da rede pública estadual de Pernambuco, devido à junção de forças entre os professores primários e secundaristas que já vinha sendo formulada anteriormente.

Inicialmente estourou um movimento, por tempo indeterminado, deflagrado pela Comissão Intersindical, da qual a APENOPE fazia parte. Após 13 dias o movimento grevista realizado por diversos profissionais do funcionalismo público chega ao fim com resultados que agradaram muito mais a outras categorias de servidores do que aos professores.

⁵⁵ Assim como a respeito da sindicalização do funcionalismo público, as demais questões a nível nacional eram levadas à frente pela Confederação dos Professores do Brasil (CPB). Especificamente sobre esta questão, a CPB considerava uma “luta a ser travada juntamente com todas as entidades filiadas, (...), visando para isso influir na formação da Constituinte por ocasião da escola dos deputados e senadores constituintes”. Associação dos Professores do Ensino Oficial de Pernambuco – APENOPE. Boletim Informativo – Janeiro/Fevereiro/Março de 1986 – Ano VII.

⁵⁶ Associação dos Professores do Ensino Oficial de Pernambuco – APENOPE. Programação do Dia Nacional de Greve dos Professores – 17/04/1986.

Sendo assim, demonstrando sua autonomia de luta, os mestres pernambucanos continuaram em greve, revelando o partilhar de experiências enquanto professores e não apenas enquanto servidores. Conforme Thompson, podemos inferir que a “articulação da identidade dos interesses” dos professores talvez destoasse da dos demais servidores, fazendo com que fortalecessem seus vínculos identitários a partir das experiências da proletarização que vinham sofrendo.

Neste sentido, por apresentar outras reivindicações para além das propostas pela Intersindical, a APENOPE optou por prosseguir com o movimento, o que

(...) foi de significativa relevância no processo organizativo da categoria, uma vez que ela conseguiu de fato, ser uma entidade representativa do conjunto do magistério oficial de Pernambuco, acumulando no processo de luta, a força do expressivo contingente de professores do Pré-Escolar e de 1º a 4º séries da rede estadual de ensino (PEREIRA, 1991: 192).

De fato, a luta por melhores condições de vida e de trabalho para os professores do Pré-Escolar e do Primário foi uma bandeira que, mesmo sendo erguida anos antes, se consolidou no movimento grevista de 1986, quando não apenas suas questões foram colocadas, mas, sobretudo, sua participação pode ser verificada com bastante expressividade.

Realizada durante o governo de Gustavo Krause, a greve por tempo indeterminado foi deflagrada no início de agosto, tendo como principal reivindicação a implantação do piso de 3 salários mínimos para os professores de 1ª a 4ª séries. O estopim para o início do movimento foi o encaminhamento de uma mensagem⁵⁷ do governo para a Assembleia Legislativa, conferindo aos professores com formação universitária um piso de 6 salários mínimos.

A respeito da mensagem do governo, em forma de música protestavam as professoras:

⁵⁷ Esta mensagem havia sido enviada pelo então Governador Roberto Magalhães que houvera se afastado do cargo para disputar as eleições como candidato a Senador da República, deixando no cargo seu vice Gustavo Krause.

*Oh! Professora, por que estais
tão triste.*

Mas o que foi que aconteceu?

Veio a mensagem do

Governador

E nessa mensagem ele nos

esqueceu

Oh! Professora, preste

atenção

Não fique triste com o que

aconteceu

Nessa greve o Governo Tem

que dar o que prometeu⁵⁸.

A ação do governo foi vista pelos professores como uma estratégia para dividir a categoria, pois, “ao atender ao professor universitário, o governo avalia como segmento da categoria que tem maior mobilidade⁵⁹”. Sendo assim, as professoras questionavam: “Por quê os professores de nível universitário⁶⁰ podem ter um piso de 6 salários mínimos e nós professoras polivalentes não podemos ter nem a metade?⁶¹”.

No entanto, os mestres chamavam atenção para a necessidade da luta ser desenvolvida “conjuntamente”, sendo necessária uma maior participação dos professores primários no movimento, tendo em vista sua relevância como “um segmento da categoria que conta com cerca de 12.000 profissionais, há a necessidade de ampliação da mobilização da professora primária⁶²”. Diante disto, as lideranças do

⁵⁸ Associação dos Professores do Ensino Oficial de Pernambuco – APENOPE. Boletim Informativo – Edição Especial – Outubro de 1986 – Ano VII.

⁵⁹ Idem

⁶⁰ Importante destacar que neste caso a referência é feita aos professores com formação universitária e não aos que atuavam em Instituições de Ensino Superior.

⁶¹ Associação dos Professores do Ensino Oficial de Pernambuco – APENOPE. Boletim Informativo – Edição Especial – Outubro de 1986 – Ano VII.

⁶² Idem

movimento faziam “piquetes que eram verdadeiras trincheiras na frente das escolas pra não deixar o professor entrar, botava cadeado (...)”⁶³.

Neste sentido, podemos considerar que a luta pelo piso significou apenas uma parte no conjunto de lutas do coletivo dos professores pernambucanos, pois, mesmo considerando a importância de se lutar pela implementação do piso salarial, sobretudo para as professoras de 1ª a 4ª série, os professores enxergaram o movimento como uma possibilidade de “tomada de consciência sobre a REALIDADE EDUCACIONAL no nosso estado” e consideraram a importância de seu “papel como AGENTES SOCIAIS DE MUDANÇAS EDUCACIONAIS, CULTURAIS E POLÍTICAS”⁶⁴.

Com base nisto diziam que

A GREVE DOS PROFESSORES DE PERNAMBUCO se situa num contexto mais amplo, que se caracteriza por um despertar da consciência dos professores de todo país, no sentido de resgatar a dignidade profissional do magistério público⁶⁵.

Conforme exposto na citação destacada acima, o fato dos professores terem como um dos motes da luta o desejo de “resgatar a dignidade profissional do magistério público” revela a experiência da proletarização a que vinham sendo acometidos, pois, conforme discutimos anteriormente, não apenas as mazelas econômicas que os atingia, mas, sobretudo, a desqualificação do seu trabalho os fazia enxergarem-se enquanto proletarizados.

Sendo assim, no intuito de fortalecer o movimento, as lideranças da APENOPE buscavam a interiorização do movimento, tendo em vista que na Capital e Região Metropolitana a adesão dos professores se dava com maior expressividade.

Segundo o Comando de Greve, aproximadamente 90% das Escolas Públicas da Capital e da Região Metropolitana aderiram ao movimento em seu primeiro dia,

⁶³ CABRAL, Florentina. Entrevista II. [março, 2014] Entrevista concedida ao autor. Recife, 2014.

⁶⁴ Associação dos Professores do Ensino Oficial de Pernambuco – APENOPE. Boletim Informativo – Edição Especial – Outubro de 1986 – Ano VII.

⁶⁵ Idem

paralisando imediatamente as aulas. O movimento também contou com a participação de professores do interior do Estado, “tendo havido concentração em Limoeiro, Ribeirão, Palmares, Paudalho, Caruaru e Bom Jardim. Em Garanhuns, 5 escolas estão paradas, com perspectiva de ampliação⁶⁶”. Nos dias seguintes, o movimento se estendeu para cidades como Goiana, Vitória de Santo Antão, Juremas, Petrolina e Salgueiro.

Como exemplo de luta, os professores pernambucanos se espelhavam na atuação dos mestres do Rio Grande do Norte, onde “houve uma grande reação das professoras de 1ª a 4ª séries que, partindo para a luta, conquistaram o piso de 3 salários mínimos”, e concluíam que

A experiência de outros estados vem nos mostrar que não temos outro caminho senão partirmos juntos com a nossa força e união a fim de fazermos valer os nossos direitos ao trabalho digno e salários justos. A educação tem o seu suporte no ensino fundamental. Não se pode pensar em mudar a educação sem priorizar a professora de 1ª a 4ª séries⁶⁷.

Neste sentido, os professores objetivavam superar o estado de inércia e de isolamento em que viviam e os impediam de conquistar melhorias para a categoria, decidindo lutar “de forma organizada, através da APENOPE, nas visitas às Escolas, concentrações, passeatas e Assembleias”. Além destas ações, para mobilizar ainda mais a categoria, foram realizados debates para que os professores pudessem manifestar suas opiniões e trocar suas experiências, e encontros com as comunidades “para debater os problemas da educação (que deve merecer também a preocupação dos pais)⁶⁸”.

As passeatas se constituíram com um dos pontos fortes de expressão pública de insatisfação dos mestres. Nelas,

⁶⁶ Idem

⁶⁷ Associação dos Professores do Ensino Oficial de Pernambuco – APENOPE. Boletim Informativo – Edição Especial – Outubro de 1986 – Ano VII.

⁶⁸ Idem.

(...) milhares de professores ocuparam as ruas do Recife e do interior, numa demonstração firme de exercício livre de nossa cidadania, expressando um descontentamento coletivo há vários anos reprimido com as precárias condições de trabalho nas nossas escolas⁶⁹.

Paródias de músicas conhecidas do público da época foram feitas e cantadas durante os encontros e passeatas, fazendo com que os professores estivessem com suas reivindicações na “ponta da língua”, como é possível ver na música *Ontem eu sonhei com o governador*

*Assinando os três salários
com caneta Hidrocor*

*Eu acordei quando alguém
me avisou
O café que tinha agora
Agora mesmo se acabou*

*Parecia até verdade que o
senhor governador
Assinava os três salários
Sem fazer cara de horror*

*Ai, ai, ai, ai,
Deputado saberé
Com o salário que ganhamos
Não dá pra ficar de pé⁷⁰.*

Através das músicas as professoras não objetivavam, obviamente, dar um ar de descontração ao movimento; muito pelo contrário, elas revelam a experiência dos

⁶⁹ Idem.

⁷⁰ Associação dos Professores do Ensino Oficial de Pernambuco – APENOPE. Boletim Informativo – Edição Especial – Outubro de 1986 – Ano VII.

professores no que concerne ao não atendimento de suas reivindicações. Afirmando não poder “ficar de pé com o salário que ganhavam”, as professoras explicitavam suas difíceis condições de vida.

Na experiência da professora Florentina Cabral as músicas foram muito importantes, “porque (...) o nosso sentimento era colocado ali naquelas músicas e ali contribuía muito para unir os militantes em torno daquela ação. E a gente se sentia mesmo enquanto coletivo”.

Além disto, conforme relata a mesma professora

Quando se chegava com a folhinha das músicas... ali tanto a gente expressava nossa indignação, a revolta, como (...) tudo aquilo ali contribuía pra gente se expressar (...) e comunicar também com a sociedade, porque quando a gente cantava as músicas ajudava ao pessoal a entender o que era que a gente tava reivindicando (...).

Neste sentido, as músicas revelam uma estratégia utilizada nesta experiência de luta com vistas à formação ou a solidificação de um vocabulário em comum para a categoria para expor suas reivindicações, tornando-as, por conseguinte, conhecidas pelo público que porventura chegasse a ouvi-las. Elas davam “um sentido maior no processo de comunicação entre a gente, fortalecendo e unindo, e da gente com a sociedade”⁷¹.

No intuito de minar o movimento dos professores, o governo tentou fazer com que os mesmos voltassem ao trabalho mediante de ameaças de corte de ponto, suspensão de contra-cheques e uso da força policial. Segundo os professores, de nada adiantaram “estas iniciativas anti-democráticas, pois o movimento tem se mantido coeso”⁷².

Devido à tentativa, por parte do governo, de reprimir a greve, ao “boicote ou contra informação por parte das grandes empresas da comunicação”, ou mesmo pela falta de estrutura no interior do Estado, os líderes do movimento enfatizam que a

⁷¹ Entrevista II. [março, 2014] Entrevista concedida ao autor. Recife, 2014

⁷² Associação dos Professores do Ensino Oficial de Pernambuco – APENOPE. Boletim Informativo – Edição Especial – Outubro de 1986 – Ano VII

situação de adesão é de estabilidade e tentam garantir sua continuidade conclamando que cada professor

“1º (...) Se integre ao **comando do setor** e que cada comando sistematize suas reuniões, pensando não apenas na organização dos professores no período da GREVE, mas também, no dia-a-dia, inclusive discutindo e efetivando **a eleição de representante por escola**”;

2º Participe “ativamente das **assembleias, concentrações e passeatas**”, acompanhe “os nossos **boletins**, para desta forma ficar bem informado e contribuir efetivamente para as discussões e decisões”;

3º Promova “**reuniões com os pais e alunos**”, mantenha-os informados e conscientes de que também são responsáveis pela EDUCAÇÃO⁷³.

Passados 17 dias do movimento grevista, o governador ainda não havia se reunido com os professores para negociar suas reivindicações. Para os líderes do movimento, tal prática se constituía como uma tentativa de desarticulá-lo. No entanto, afirmavam os professores que a “insensibilidade e a intransigência do Governo, que continua irredutível na sua posição de não dialogar conosco, tem motivado uma disposição cada vez maior de continuarmos unidos (...)”⁷⁴.

De acordo com os mestres, a essas alturas o retrato do movimento era o seguinte:

- Recife e Região Metropolitana: adesão de 95%;
- Garanhuns e Caruaru: adesão de 85%;
- Vitória de Santo Antão: 95%;
- Paudalho, Tuparetama, Goiana, Jurema, Águas Belas, Jati, Lagoa de Ouro, Saloá, Toritama: adesão de 100%;
- Gravatá realiza Assembleia 2º feira, às 9 horas da manhã, na Praça da Matriz, para deflagração da GREVE;
- Barreiros e Timbaúba estão aguardando visita do Comando para iniciar a paralisação;
- Santa Cruz do Capibaribe: adesão de 100%;

⁷³ Associação dos Professores do Ensino Oficial de Pernambuco – APENOPE. Boletim Informativo – Edição Especial – Outubro de 1986 – Ano VII.

⁷⁴ Idem

- São Caetano: adesão de 100%⁷⁵.

Diante do exposto, pode se verificar a expansão do movimento por todas as regiões do Estado, mesmo identificando algumas cidades mais organizadas que outras. O que se colocava como um grande desafio para o movimento dos professores pernambucanos desde a primeira greve geral no Estado, ou seja, a interiorização do movimento, já começa a partir de então se constituir numa realidade, apesar das dificuldades para tal.

Segundo as lideranças do movimento, “essa CRESCENTE AMPLIAÇÃO DO MOVIMENTO está conseguindo sensibilizar a sociedade para os PROBLEMAS DA EDUCAÇÃO E DO PROFESSOR⁷⁶”. Tanto que a APENOPE conseguiu que o então Ministro do Trabalho, Almir Pazianoto, assumisse o compromisso de “intervir junto ao Governo do Estado no sentido de convencê-lo a dialogar”.

Passados mais de vinte dias de greve, mais especificamente no dia 3 de setembro, o Diário Oficial publica a notícia de que o governador determinou que sua assessoria jurídica elaborasse um aditivo à mensagem enviada à Assembleia Legislativa, propondo o piso de 3 salários mínimos para os professores de 1ª a 4ª séries a ser implementado a partir de outubro. Na mesma notícia, o governador também informava que estaria pronto “para receber representantes da categoria, na próxima semana”.

Os professores receberam com bons olhos a notícia, pois a mesma se constituía em um ganho para a categoria que vinha desenvolvendo um intenso processo de lutas e reivindicações. No entanto, os mestres estranharam o fato de o governador justificar “sua decisão, em função de sua ‘sensibilidade’ com um pequeno grupo de professores ‘fura-greve’, não querendo reconhecer o óbvio e subestimando a compreensão e a inteligência dos professores e da opinião pública⁷⁷”.

⁷⁵ Idem

⁷⁶ Associação dos Professores do Ensino Oficial de Pernambuco – APENOPE. Boletim Informativo – Edição Especial – Outubro de 1986 – Ano VII.

⁷⁷ Idem

Todavia, a luta não se encerrou com a notícia da implementação do piso salarial. Primeiro, por que os professores temiam punições, como exoneração e corte de ponto, e reposições de aulas⁷⁸ aos sábados e durante as férias após o término do movimento. No intuito de tranquilizar a categoria, as lideranças da APENOPE afirmam não ter amparo legal a ameaça do Governador, tendo em vista que o mesmo havia sido avisado através de um ofício, em 08/08/86, da deflagração do movimento grevista, além do mais, ironizam os professores, “nunca se teve notícia na história, de um Governador que demitisse de uma só vez, há 3 meses da eleição, mais de 12 mil funcionários grevistas⁷⁹”.

Segundo, por que a luta dos professores pernambucanos não limitava-se apenas a questões de caráter econômico, muito embora este tenha sido a força motriz do movimento de greve, mas ampliavam-se para questões de outras ordens, como “a melhoria das condições de trabalho, de ensino-aprendizagem e com a democratização da Escola⁸⁰”. Muito embora reconhecessem seu papel de agentes de transformação da realidade educacional, os mestres consideravam que esta responsabilidade de luta deveria ser partilhada e compartilhada também por pais e alunos.

No entanto, mesmo apesar de toda movimentação dos professores, para sua surpresa, o piso salarial conquistado teve validade de apenas três meses, estando em vigor apenas de outubro a dezembro⁸¹. Já que não houvera sido implementado em forma de Lei, Gustavo Krause teve totais condições para aproveitar o final de seu mandato e tomar esta atitude contrária aos professores e, por que não dizer, à educação de modo geral.

4.2.2 A luta em defesa do piso salarial

⁷⁸ Sobre a questão da reposição das aulas, os professores se posicionaram dizendo que não as aceitariam como uma forma de “castigo aos professores grevistas” e de “sacrifício para os alunos”. As lideranças da APENOPE procuraram alertar a categoria que a reposição aos sábados era apenas um “boato de má fé” e salientaram as férias como sendo um “direito universal dos trabalhadores” (APENOPE. Boletim Informativo – Edição Especial – Outubro de 1986 – Ano VII).

⁷⁹ Associação dos Professores do Ensino Oficial de Pernambuco – APENOPE. Boletim Informativo – Edição Especial – Outubro de 1986 – Ano VII.

⁸⁰ Idem

⁸¹ Boletim da APENOPE, Recife, a. 2, N. 5, fev, 1988.

Em 1987 uma transição política acaba de acontecer em Pernambuco, sai Gustavo Krause e entra Miguel Arraes. Para os setores mais progressistas da sociedade era como se novos e bons tempos estivessem para começar, pois agora efetivamente “*arrastava*”⁸². “O clima (...) era muito eufórico (...) de demanda por mudança, de resgate do passado, enfim, sobretudo de fazer com que a (...) democracia realmente se consolidasse”⁸³.

Antes mesmo de Arraes assumir, os professores já se agitavam em torno da possibilidade de iniciar uma greve no intuito de reivindicar a implementação do piso salarial, do qual desfrutaram apenas alguns poucos meses durante a gestão de Gustavo Krause.

Sabendo disto, o novo governo que estava para assumir tentou um acordo com os professores. Segundo a professora Silke Weber, Secretária de Educação do governo, “a gente tentou conversar com eles pra ver se (...) o governo não entrava com o professorado em greve, porque não tinha aula, não tinha nada (...) e isso não aconteceu (...)”⁸⁴.

Segundo a APENOPE, desde o início os professores buscaram uma audiência com Miguel Arraes para colocar seu “ponto de vista sobre as questões da educação em Pernambuco”⁸⁵, principalmente no que diz respeito à eleição de diretores escolares e aos critérios de escolha do responsável pela Secretaria de Educação.

Após cobrar por telefone, a Associação conseguiu marcar uma audiência para o dia 17 de fevereiro. No dia 14 realizaram uma Assembleia para escolha de 3 representantes de base para participar, juntamente com a diretoria, da audiência. No entanto, um dia antes da sua realização, a audiência foi cancelada e remarcada para o dia 26 do mesmo mês.

No dia 21 os professores realizaram uma nova Assembleia, onde ficou decidida a participação da categoria na paralisação geral dos servidores, marcada para o dia 24

⁸² Referência a um dos jingles da campanha de Miguel Arraes ao governo: “Arrastáí Arrastáí denovo, Arrastáí Arrastáí meu povo”.

⁸³ WEBER, Silke. Entrevista III. [maio, 2014] Entrevista concedida ao autor. Recife, 2014.

⁸⁴ Entrevista III. [maio, 2014] Entrevista concedida ao autor. Recife, 2014

⁸⁵ Associação dos Professores do Ensino Oficial de Pernambuco – APENOPE. Boletim Informativo – Julho/Agosto de 1987 – Ano VIII.

de fevereiro, o Estado de Greve e a deliberação de "que na audiência do dia 26, com o governador eleito, deveríamos cobrar seu posicionamento sobre a questão dos pisos salariais⁸⁶".

Mais uma vez os anseios dos mestres foram frustrados, pois, de acordo com Fernando Correia, então Secretário da Casa Civil, o governador Miguel Arraes, havia viajado para Brasília em caráter de urgência. Os professores esperavam ser recebidos pelo governador para debater a respeito dos pisos salariais, acreditando que teriam mais possibilidades para dialogar com uma gestão que esperavam ser mais aberta que a anterior.

Mesmo depois de insistir bastante e de alertar ao secretário quanto ao fato de estar em Estado de Greve, os professores não conseguiram seu intento, o que os fez decidir que se até o dia 7 de março o governador "não desse nenhuma resposta aos nossos reclamos a categoria poderia decidir pela greve⁸⁷".

Diante disto, no dia 7 de março, os professores decidiram, em Assembleia Geral, pela greve por tempo indeterminado, proposta que foi levada para Assembleia Geral dos servidores convocada pela Comissão Intersindical.

Desde a Assembleia do dia 24 de fevereiro, convocada pela Intersindical, ficou decidido que todos os servidores do Estado entrariam em Estado de Greve e que até o "dia 9 de março todas as categorias e servidores dos órgãos, envolvidos deveriam fazer suas assembleias, discutir o assunto e participar da assembleia de 9 de março para decidir os rumos do movimento⁸⁸".

No entanto, no interior da Comissão Intersindical, a discussão dos servidores apresentava divergências quanto aos rumos do movimento: ao invés da greve por tempo indeterminado, uma parte dos servidores optou pela greve por tempo determinado até o dia 14.

⁸⁶ Idem.

⁸⁷ Associação dos Professores do Ensino Oficial de Pernambuco – APENOPE. Boletim Informativo – Julho/Agosto de 1987 – Ano VIII.

⁸⁸ Idem.

A APENOPE estava entre as entidades que defendiam a realização da greve por tempo indeterminado, "mesmo reconhecendo que no dia 16 de março deveríamos conversar com o novo governador e, com isso, negociar o prazo mais curto possível para uma resposta concreta⁸⁹".

A situação quanto ao destino do movimento se agravou ainda mais quando em reunião extraordinária, realizada no dia 9 de março, na sede do Sindicato dos Engenheiros, "a maioria dos que defendiam a greve geral até o dia 14 de março passou a defender a proposta da greve de apenas um dia⁹⁰".

Obviamente, esta proposta não foi bem aceita pela maioria dos servidores que defendiam a greve por tempo indeterminado. Dentre tais servidores, estavam os professores que, em Assembleias anteriores, já haviam manifestado sua posição e

(...) o pessoal do DETRAN já estava em greve desde o dia 24; (...) o pessoal do CPRH e o pessoal de nível médio e administrativo do setor de saúde do IPSEP, FUSAM e Secretaria de Saúde, estavam mobilizados e dispostos para a greve; enfim todos se mobilizando para o dia 09⁹¹.

Diante disto, mesmo algumas lideranças da Comissão Intersindical defendendo a greve de um dia, a decisão da Assembleia ficou pela realização da greve por tempo indeterminado. Esta proposta deveria ter sido encaminhada pela Intersindical, o que não aconteceu. A partir de então, os professores, juntamente com servidores do DETRAN, do CPRH, FUSAM, Secretaria de Saúde e IPSEP, passaram a agir com certa autonomia em relação à Comissão Intersindical, realizando uma paralisação que se iniciara no dia 9 e só acabaria sete dias depois.

No entanto, o movimento não teve força suficiente para continuar com a paralisação e deflagrar a greve no dia 16, data marcada para uma nova negociação com o governador. Lamentando a falta de coordenação do movimento, as lideranças da APENOPE destacaram que "apesar do sucesso da greve, a falta de uma coordenação

⁸⁹ Idem.

⁹⁰ Associação dos Professores do Ensino Oficial de Pernambuco – APENOPE. Boletim Informativo – Julho/Agosto de 1987 – Ano VIII.

⁹¹ Idem.

que propiciasse um melhor entrosamento fez com que o DETRAN e a CPRH não entrassem em greve no dia 16⁹²”.

Às questões relacionadas à organização do movimento, somam-se as estratégias do governo para inibir a realização da greve dos servidores. Segundo denúncia da APENOPE, “o secretário do Trabalho tratou de conter o pessoal do DETRAN e a Secretária de Educação tentou o mesmo com os professores numa reunião realizada na APENOPE⁹³”.

Conforme dito anteriormente, no dia 16 os servidores esperavam ter a oportunidade de negociar suas respectivas situações com o governador. Para tanto, realizaram uma concentração em frente ao Palácio do Campo das Princesas, onde foram recebidos pelos secretários da Casa Civil, Educação, Saúde e Trabalho. Mesmo tendo a oportunidade de externar suas queixas diretamente aos secretários, os servidores, através da comissão de negociação, reivindicavam a presença do governador na ocasião, o que não veio a acontecer. No entanto, devido a insistência dos servidores, ficou acertado que deveriam voltar no dia 30 de março, quando, enfim, seriam recebidos por Miguel Arraes.

Chegado o dia, os servidores organizaram uma “manifestação, inclusive com a participação de caravanas do interior do Estado, (...) e o Governo mais uma vez não apresenta nada de concreto numa reunião de mais de três horas de duração⁹⁴”. Mais uma vez os servidores não foram recebidos pelo governador e saíram da reunião sem ter chegado a nenhum acordo com o Governo. Diante disto, voltaram a insistir a presença de Miguel Arraes, sendo-lhes dito que o governador receberia tanto o Comando de Greve Unificado como a Comissão Intersindical às 18 horas daquele mesmo dia.

Juntamente com outros servidores, os professores ficaram em vigília na Praça da República no intuito de obter uma posição do próprio governador a respeito do atendimento às suas reivindicações, sobretudo no tocante aos pisos salariais.

⁹²Idem.

⁹³ Associação dos Professores do Ensino Oficial de Pernambuco – APENOPE. Boletim Informativo – Julho/Agosto de 1987 – Ano VIII.

⁹⁴Idem.

Ao serem recebidos pelo governador, os servidores exigiram uma resposta satisfatória a respeito de suas reivindicações, mas ouviram apenas que suas reivindicações eram justas, mas que a situação financeira do Estado não era boa o suficiente para atender a todas, sendo necessário fazer um recadastramento dos servidores em um prazo de pelo menos 45 dias.

Diante da situação, questionava a Secretária de Educação: “De onde buscar dinheiro? A gente recebeu um Estado que não tinha dinheiro, não tinha por onde ter dinheiro. Todo mundo reconhece que vocês têm demandas legítimas, mas como é que a gente as concretiza?”⁹⁵.

De acordo com a liderança da APENOPE, o que interessava naquele momento para os servidores era o compromisso político do governador quanto à questão dos pisos, sendo negociável o prazo para sua implementação. No entanto, ao que parece, nada de concreto foi firmado entre as partes interessadas, o que fez com que a situação se agravasse ainda mais: ao terminar a audiência com o governador, os servidores realizaram uma Assembleia Geral para decidir os próximos passos do movimento.

A Assembleia não contou com presença maciça dos servidores, o que fez com que a mesma fosse “declarada de caráter deliberativo apenas para os professores e a categoria decidiu pela greve por tempo indeterminado”⁹⁶. A partir de então, estava deflagrada a greve dos professores da rede pública estadual, enquanto que a Intersindical resolveu acatar a solicitação do governo a aguardar os 45 dias para a realização do recadastramento.

A tomada de posição dos professores de iniciarem a greve, mesmo com a Comissão Intersindical optando por aguardar o posicionamento do governo após o prazo solicitado para recadastrar os servidores, representou um divisor de águas na história do movimento: primeiro os professores começaram o processo de luta ao lado

⁹⁵ Entrevista III. [maio, 2014] Entrevista concedida ao autor. Recife, 2014.

⁹⁶ Associação dos Professores do Ensino Oficial de Pernambuco – APENOPE. Boletim Informativo – Julho/Agosto de 1987 – Ano VIII.

dos demais servidores do Estado, passando posteriormente a agir de forma autônoma e a reivindicar de modo mais específico benefícios para a categoria.

Mesmo fazendo parte da Intersindical e sendo filiados à CUT, os professores organizados em torno da APENOPE demonstraram com a continuidade do movimento grevista sua autonomia sindical e reafirmaram ainda mais as especificidades de suas reivindicações.

Além de articularem a “identidade de seus interesses” com os demais servidores do Estado, os professores, por defenderem e reivindicarem melhorias específicas para a categoria, resolveram continuar a luta, fundamentando sua permanência em greve na particularidade de suas experiências, reafirmando sua identidade profissional, bem como suas bandeiras específicas.

No entanto, de acordo com as lideranças da APENOPE, houve, por parte dos professores, tentativas de se reaproximar da Intersindical enquanto a negociação com o governo acontecia. Os esforços para estabelecer um novo diálogo entre professores e Comissão Intersindical foi intermediado pela CUT, mas “o pessoal estava firme na espera dos 45 dias⁹⁷”.

O ponto final do envolvimento dos professores no movimento coadunado com os demais servidores se deu no dia 28 de abril, quando o Comando Geral de Greve enviou dois representantes para participar da reunião da Intersindical e tentar a unificação sem, no entanto, obter muito sucesso.

Para os professores, o movimento dos servidores foi prejudicado tanto pelo não cumprimento da decisão da assembleia do dia 9 como pelo “fato de algumas lideranças de peso passarem a assumir cargos de confiança do governo⁹⁸”.

Depois de tentativas sem sucesso de reaproximação à Intersindical, os professores passaram a desenvolver suas próprias estratégias de lutas e reivindicações, tais como: “(...) passeatas, atos públicos, paralisação em dezenas de

⁹⁷ Associação dos Professores do Ensino Oficial de Pernambuco – APENOPE. Boletim Informativo – Julho/Agosto de 1987 – Ano VIII.

⁹⁸ Idem

idades do interior, na capital e área metropolitana; debates em dezenas de comunidades organizadas e uma boa utilização dos meios de comunicação⁹⁹.

De acordo com as lideranças da APENOPE, o sucesso do movimento de greve, no que diz respeito às mobilizações e à participação do professorado, deveu-se mormente por conta da ação do Comando Geral de Greve, que contava com uma média de 50 membros e “se manteve firme, muitas vezes discutindo o movimento até a madrugada, durante toda a greve¹⁰⁰”.

Para além das questões mencionadas anteriormente, ao final da manifestação grevista as lutas dos professores ligados a APENOPE também continuaram no sentido de arcar com os compromissos financeiros assumidos durante a mesma. Em razão disto, divulgaram um comunicado aos professores, no qual destacavam que

Em virtude da necessidade de mantermos a categoria o mais informada possível durante a nossa greve, tivemos que priorizar e investir muito, principalmente quanto à divulgação e à informação. Confecção de milhares de panfletos e boletins, notas pagas nos jornais dos domingos, alugueis de carros de som, entre outros, garantiram durante todo o nosso movimento, um bom nível de informações para a categoria e para a sociedade em geral¹⁰¹.

As lideranças da Associação procuraram chamar a atenção dos professores, informando-lhes que sua arrecadação era suficiente apenas para arcar com suas responsabilidades mensais, tais como pagamento de funcionários e aluguel, e que, por isto, precisavam da contribuição dos mestres para honrar os débitos assumidos durante a greve, os quais ultrapassavam “CZ\$ 150.000,00 (cento e cinquenta mil cruzados)¹⁰²”.

Por isto, faziam um apelo “a todos os professores para que contribuam com um valor mínimo de CZ\$ 20,00 (vinte cruzados) para que possamos saldar este débito o mais rapidamente possível¹⁰³”. No intuito de sensibilizar ainda mais os professores, o

⁹⁹ Idem

¹⁰⁰ Associação dos Professores do Ensino Oficial de Pernambuco – APENOPE. Boletim Informativo – Julho/Agosto de 1987 – Ano VIII.

¹⁰¹ Comunicado aos professores encaminhado em 20 de maio de 1987.

¹⁰² Idem

¹⁰³ Idem.

comunicado mencionava o fato da mensalidade da APENOPE ser uma das menores, quando comparada com a de outras entidades a nível nacional, e concluía dizendo que “para mantermos a tradição de luta da APENOPE é preciso que a categoria aprove o mais rapidamente possível um aumento da mesma¹⁰⁴”.

Com muita dificuldade o movimento foi levado à frente, mas apesar disto, ao final, os ganhos econômicos não foram tão significativos como os mestres esperavam. O piso salarial reivindicado no ano anterior não foi reconquistado e os professores acabaram aceitando a proposta de abono salarial do governo em 30%. Todavia, as lutas empreendidas ao longo destes 49 dias, renderam aos professores o compromisso do governo em estudar formas para o estabelecimento de uma Política Salarial e para a reintegração do professor Paulo Rubem Santiago¹⁰⁵ ao quadro do magistério pernambucano.

4.2.3 Somos todos trabalhadores em educação

A greve de 1988 eclodiu no dia 29 de fevereiro com a realização de piquetes em frente às escolas, estendendo-se ao longo de 54 dias e tornando-se o maior movimento do tipo no Estado. Dentre as diversas reivindicações dos professores, as principais eram "a implantação do Plano de Cargos e Salários e a reposição imediata da defasagem salarial verificada entre outubro de 1986 e fevereiro último"¹⁰⁶; além disto, os professores também exigiam eleições diretas para diretor escolar, melhores condições de trabalho nas escolas e a reintegração do professor Paulo Rubem Santiago.

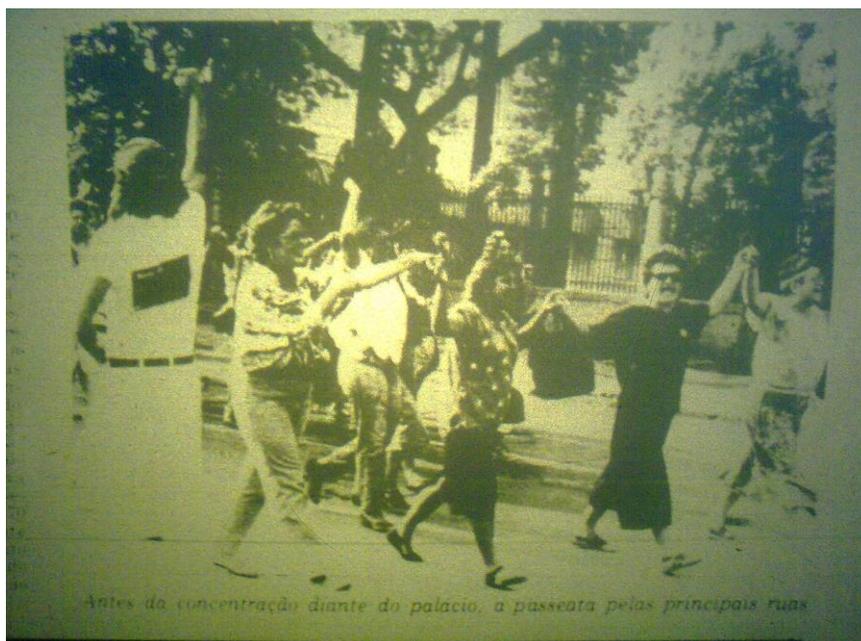
Um dia após a deflagração da greve a adesão dos professores da Região Metropolitana do Recife atingia a marca de 95%, segundo o Comando de Greve (composto por membros da APENOPE, AOPE, ASSUEPE e do CPP), contando

¹⁰⁴ Idem.

¹⁰⁵ A este respeito a APENOPE se manifestou: “Finalmente saiu a indenização de Paulo Rubem Santiago, que foi demitido em 80, quando era presidente da APENOPE, sob alegação de ter uma ‘conduta incompatível com a função de docente’. O Estado, passados sete anos, começa a reparar os danos causados ao professor”. APENOPE. Boletim Informativo – Julho/Agosto de 1987 – Ano VIII.

¹⁰⁶ Diário de Pernambuco, Recife, 1 de março de 1988.

também com a participação dos professores do interior do Estado¹⁰⁷. Os professores da Capital e área metropolitana se organizaram no sentido de realizar uma passeata em direção Palácio do Campo das Princesas para entregar sua pauta de reivindicações ao governador Miguel Arraes.



Antes da concentração diante do palácio, a passeata pelas principais ruas.

No entanto, uma pequena parcela dos professores que não aderiram ao movimento persistiu em continuar suas atividades nas escolas. Sobre a resistência de alguns professores, o então presidente da APENOPE, Horácio Reis, falou que “(...) algumas escolas, como a Roberto da Silveira e Amor Divino, no Jordão, e Nalda Spinelli, em Boa Viagem ainda funcionam, mesmo que precariamente¹⁰⁸”.

¹⁰⁷ Segundo o Comando de Greve, a adesão no Interior foi total nas cidades de Serra Talhada, Arcoverde, Sertânia, Cabrobó, Betânia, Salgueiro, Pesqueira, Belém de São Francisco e Floresta; e parcial em Petrolina, Garanhuns, Caruaru, Limoeiro e Palmares. (Diário de Pernambuco, Recife, 1 de março de 1988).

¹⁰⁸ Diário de Pernambuco, Recife, 1 de março de 1988.



Os grevistas foram aos colégios explicar as razões do movimento.

No entanto, o presidente destacou a ação dos piquetes que tentaram retirar, sem muito sucesso, professores e alunos da sala de aulas e ressaltou que "nos maiores colégios da rede do Estado, a adesão foi total e espontânea"¹⁰⁹, não sendo tão necessária a ação de piquetes nestes locais.

Alunos do complexo do Instituto de Educação de Pernambuco (IEP) manifestaram-se contrários ao movimento dos professores, temendo o prolongamento da greve. Insatisfeitos com a paralisação das aulas, os estudantes organizaram uma passeata, contando com cerca de 300 integrantes, até o Palácio do Campo das Princesas para comunicar suas queixas ao governador Miguel Arraes¹¹⁰.

¹⁰⁹ Diário de Pernambuco, Recife, 1 de março de 1988.

¹¹⁰ Idem.



No IEP, os alunos vão agora substituir os professores.

Na ocasião os estudantes foram recebidos apenas pelo secretário de imprensa, Ricardo Leite, registrando o aviso de que caso o movimento dos professores continuasse os estudantes pretendiam “improvisar professores estudantes da terceira série do segundo grau para ministrar aulas para que não sejam prejudicados nas férias”¹¹¹.

Ainda assim, apesar dos professores resistentes e dos protestos dos alunos do IEP, os grevistas conseguiram ser recebidos no Palácio do Campo das Princesas e entregar o documento contendo as reivindicações da categoria, abrindo as negociações com o Governo. No entanto, não foram recebidos pelo Governador Miguel Arraes. “Concentrados em frente ao Palácio do Campo das Princesas a partir das 14 horas, a comissão representativa só entrou às 16h30min, sendo recebida meia hora depois, pelo secretário da Casa Civil, Marcos Cunha”¹¹².

Na ocasião, a comissão, formada por dois representantes de cada entidade (APENOPE, AOPE, ASSUEPE e CPP) e quatro eleitos em assembleia, recebeu a garantia do secretário de que seu documento seria entregue neste mesmo dia ao

¹¹¹ Diário de Pernambuco, Recife, 1 de março de 1988.

¹¹² Idem.

governador e aos secretários das pastas de Educação e Trabalho para que fosse elaborada uma resposta às reivindicações da categoria.

No dia seguinte os professores receberam uma resposta do Governo acerca de suas exigências. A expectativa era de que fosse uma contraproposta oficial ao que vinham apresentando como necessário para a categoria. “No entanto, a resposta do Governo, já no finalzinho da tarde (a Apenope (...) afirmou que a recebeu por volta das 17 horas) nada apresentou de concreto neste sentido”¹¹³.

O documento encaminhado pelo governo aos professores foi

(...) subscrito pelos secretários Silke Weber, da Educação, e Romeu da Fonte, do Trabalho e Ação Social, faz uma série de exposições relativas à política salarial e administrativa do Governo, em particular da Secretaria de Educação, e conclui convidando os mestres a discutir suas reivindicações (...) ¹¹⁴.

Desta feita, os professores foram convocados pelo Governo para, “(...) a partir das 11 horas, na Secretaria de Trabalho e Ação Social (...), discutir com representantes do Palácio das Princesas o documento contendo as reivindicações da categoria, encaminhado ao governador (...)”¹¹⁵.

Na tarde deste mesmo dia os professores se reuniram em assembleia e decidiram pela continuidade da greve por considerarem que na primeira rodada de negociações os representantes do Governo não apresentaram nada de concreto para a categoria.

Com o passar dos dias e com a falta de acordo nas negociações, o clima de tensão entre as partes envolvidas foi aumentando e o movimento grevista foi tomando contornos cada vez mais radicais. Diversas passeatas foram realizadas, culminando algumas vezes, em vigílias.

Em uma destas mobilizações, os professores partiram da Assembleia Legislativa por volta das 16h30min e percorreram a Rua da Aurora, Avenida Mário Melo, Rua do

¹¹³ Diário de Pernambuco, Recife, 3 de março de 1988.

¹¹⁴ Idem

¹¹⁵ Idem

Hospício e ainda as avenidas Conde da Boa Vista, Guararapes e Dantas Barreto, concluindo o ato público por volta das 18h com a realização de uma vigília.

Como o movimento grevista já contava com uma participação mais maciça da categoria, não apenas os professores da Capital e da área metropolitana estavam presentes, mas também

(...) representantes dos municípios de Goiana, Pesqueira, Arcoverde, Limoeiro e Garanhuns, entre outros. Munidos de Faixas e cartazes a categoria fez o percurso gritando palavras de ordem, cantando e “chorando” a morte do deputado Marcos Cunha, considerado pelos mestres como repressor da greve, e dos diretores biônicos, para eles, os traidores da categoria¹¹⁶.

Além destas ações, vendo-se com dificuldades para manter as negociações com o Governo, os professores “como forma de pressão junto à Secretaria Estadual de Educação (...) decidiram (...) bloquear o acesso dos servidores à sede do órgão, para assim forçar a reabertura das negociações”¹¹⁷.

Enquanto caminhavam em direção à Secretaria, os professores levaram na frente do coletivo dois caixões, simbolizando os enterros do deputado Marcos Cunha e dos diretores biônicos. Durante a ação, os mestres acabaram se encontrando com manifestantes de outras categorias, fazendo com que o movimento ficasse ainda mais forte: “(...) primeiro foi com os estudantes da Unicap, protestando o aumento das mensalidades, (...). e o outro foi com os trabalhadores da Construção Civil, que estavam concentrados em frente à Delegacia Regional do Trabalho”¹¹⁸.

A responsabilidade pelo prolongamento da greve, bem como pelas conseqüentes ações realizadas pelos professores, era atribuída pelas lideranças da APENOPE ao Governo, que não via prejuízo econômico em uma greve do magistério. Além disto – dizia o presidente da entidade – “quem estuda em colégio estadual é filho de

¹¹⁶ Diário de Pernambuco, Recife, 6 de abril de 1988.

¹¹⁷ Idem

¹¹⁸ Idem

trabalhador e não há interesse por parte do governo em melhorar as condições de aula nem para eles e muito menos para os professores”¹¹⁹.

Sem muito sucesso nas negociações, os professores confeccionaram um panfleto, assinado pelas quatro associações docentes do Estado (AOEPE, APENOPE, ASSUEPE e CPP), através do qual manifestaram a continuidade da greve, reforçaram suas reivindicações e denunciaram o descaso do governo e a repressão policial.

O panfleto aparece como uma expressão da luta levada a cabo não apenas pelos professores, mas pelos orientadores e supervisores educacionais, todos sob a designação de *trabalhadores da educação*, que, conforme dito anteriormente, abrange a todos que atuam no espaço escolar.

Agora a luta não era empreendida apenas como professores ou como servidores públicos, mas como trabalhadores da educação, o que se configura como uma construção resultante das experiências de luta travadas em anos anteriores e que passaram a ser partilhadas com/por membros de outros setores de atividade do campo educacional a partir da articulação da identidade de seus interesses.

No texto, intitulado *A greve continua na educação*¹²⁰, os docentes se revoltam quanto ao fato do Estado insistir “em **HUMILHAR** e **DESMORALIZAR** o movimento dos trabalhadores da Educação, através de ostensiva **REPRESSÃO POLICIAL** e da prática do **terrorismo psicológico**¹²¹, para forçar a volta dos Grevistas ao trabalho”.

Segundo a Secretária de Educação

Não houve abuso de autoridade (...). O problema (...) era que eles queriam acampar na Praça da república e o Governador disse: Não, isso representa o Estado e o Estado não pode ser (...) tomado. E se não tinha possibilidade de diálogo então houve (...) de fato o cerco. E eles não podiam entrar, porque (...) ele dizia: Eles não vão fazer o que fizeram com Roberto Magalhães (...), porque é o símbolo do Estado¹²².

¹¹⁹ Idem

¹²⁰ Panfleto publicado em 16 de abril de 1988

¹²¹ Todas as expressões aparecem no texto em negrito e/ou em caixa alta por estarem da mesma forma na fonte citada.

¹²² WEBER, Silke. Entrevista III. [maio, 2014] Entrevista concedida ao autor. Recife, 2014

Para a Secretária, muito embora o Governo reconhecesse a legitimidade das reivindicações dos docentes, a utilização da força policial, tal qual denunciada no referido panfleto, se justificava pelo “desacordo com as formas de luta”.

Todavia, para nós, no panfleto direcionado a um público específico, os professores, as expressões “humilhar” e “desmoralizar” aparecem em destaque como forma de sensibilizar o movimento com relação à repressão comandada pelo governo para com os docentes, gerando a apropriação de um discurso que evidencia a unidade dos profissionais ligados à educação, expressa na designação de “trabalhadores da educação”. O texto denuncia uma repressão que, mesmo não se estendendo a uma agressão física, constituiu-se como algo danoso à subjetividade dos professores; por isso sua denominação de “terrorismo psicológico”.

No documento os docentes reclamam da ação executada por aproximadamente 300 policiais da tropa de choque. Os mesmos desejavam acampar em frente ao Palácio do Governo e foram impedidos pela polícia. No texto destacado, os professores fizeram questão de explicitar as armas e a ação desenvolvida pelos policiais para expressar a repressão que vinham sofrendo, inclusive no que diz respeito ao exercício básico do direito de ir e vir, consagrado na recente Constituição do país.

[...] armados de **CASSETETES GIGANTES**¹²³, ESCUDOS, BOMBAS DE GÁS LACRIMOGÊNIO, fecharam todas as vias de acesso ao Palácio do Governo com ordem dada pelo governador Miguel Arraes, de **REPRIMIR** os professores que tentassem usar do seu Direito Constitucional de **IR e VIR**¹²⁴.

Sobre o governo Arraes e as ações da polícia, a professora Eurenita Freitas, fala que

Ele foi muito autoritário, porque a gente antes, nos outros governos, a gente sentava até no Palácio, ali nos batentes do Palácio do Governo, que os pombos faziam sujeira em cima da gente. E depois ele se tornou quase que como um ditador (...). Antes de chegar no Palácio ele botava os policiais e os policiais eram assim muito incoerentes: bater em quem não tá fazendo nada!¹²⁵

¹²³ Todas as expressões aparecem no texto em negrito e/ou em caixa alta por estarem da mesma forma na fonte citada

¹²⁴ Panfleto de 16 abril de 1988.

¹²⁵ Entrevista I. agosto, 2013] Entrevista concedida ao autor. Recife, 2013.

A professora fala, também, sobre como a polícia abordava os manifestantes e, mesmo afirmando não ter apanhado, lembra-se de colegas que viu serem agredidos fisicamente e de uma situação por que passou: “Ela ia pra bater mesmo. Paulo Valença apanhou, Horácio apanhou, que era o dirigente do sindicato. Eu não apanhei, mas ele me pegou pela cintura e me jogou em cima de um carro que amassou o capô do carro”.

As ações da polícia durante o movimento grevista dos professores geraram uma série de insatisfações e desconfortos da categoria para com o governante em questão, que acabou sendo visto pelos mestres como uma ameaça à liberdade de se expressarem e reivindicarem seus direitos.

A mesma professora contou uma estratégia que pensou para furar o bloqueio policial e possibilitar a entrada dos seus colegas no Palácio do Governo. Muito embora pareça brincadeira, a fala da professora, além de séria, é bastante reveladora da postura de enfrentamento dos professores à situação a qual estavam sendo submetidos e do desejo de ver suas reivindicações atendidas.

Eu fazia minhas estratégias, mas as meninas não tinham coragem como era que eu ia? Uma vez eu disse: vamos passar por baixo dos pés desses policiais. Que ele era bem alto, ai tava com as pernas aberta. (...) A gente passa correndo por ai, quando ele for correr pra lá os outros entram, mas ninguém quis¹²⁶.

Além da repressão policial, os docentes reclamam contra a pressão exercida pela Secretaria de Educação. Sobre isto, os docentes expõem que a secretária SILKE WEBER “pressiona fortemente os professores grevistas a assinarem o ponto e exige dos seus diretores de escola que anotem os nomes dos que resistem, apesar das ameaças¹²⁷”.

Acreditamos que tal repressão denunciada pelos docentes resultou numa experiência do Estado enquanto opositor, enquanto defensor de interesses antagônicos aos da categoria, gerando a efetivação de práticas mais radicais no intuito de se obter

¹²⁶ Entrevista I. [agosto, 2013] Entrevista concedida ao autor. Recife, 2013.

¹²⁷ Panfleto de 16 de abril de 1988.

respostas mais satisfatórias quanto às suas reivindicações, contribuindo para a efetivação de um reconhecimento identitário que vinha se forjando dentre os docentes. Sendo assim, a repressão denunciada não se constituiu em um obstáculo para o encaminhamento das lutas dos docentes, pelo contrário, “isso era pra gente mais força que a gente tinha”¹²⁸.

Devido à contestação dos docentes quanto à repressão e à pressão exercidas pelo Estado para com a categoria, foi convocada uma reunião entre representantes do movimento grevista e o governador Miguel Arraes para que o pleito da greve fosse então discutido, o que aconteceu no dia seguinte após a publicação do panfleto.

A reunião é noticiada no Diário de Pernambuco com o título *Arraes x professores: um debate marca a greve*. Na ocasião o jornal destacou:

De um lado, o discurso enfático, mas repetitivo como um bate-estacas, dos militantes da CUT e da Convergência Socialista. Do outro, a sutil dialética pessedista do governador Miguel Arraes. O debate de 40 minutos entre as duas escolas, no Salão das Bandeiras do Palácio do Campo das Princesas, sob o testemunho da Imprensa, foi até agora o momento político mais importante da greve dos professores da rede pública estadual¹²⁹.

Apesar da pressão exercida pelos professores, o governo do Estado não atendeu as reivindicações da categoria, o que também foi explicitado no periódico:

Experimentado em tantos outros embates, o governador venceu mais um: sem dar espaços para réplicas, contestou todos os argumentos da comissão de treze representantes dos professores grevistas, deixando-lhes como única alternativa fecharem-se em copas em torno da reivindicação financeira de uma reposição salarial de 102 por cento¹³⁰.

De acordo com o exposto no jornal, o governador alegou que o Estado não dispunha de condições necessárias para atender às reivindicações dos professores,

¹²⁸ FREITAS, Eurenita. Entrevista I. [agosto, 2013] Entrevista concedida ao autor. Recife, 2013.

¹²⁹ Diário de Pernambuco, Recife, 17 de abril de 1988.

¹³⁰ Idem.

sobretudo quanto à reposição salarial. Disse o governador na ocasião: “Não está em discussão a justiça do pleito, mas a impossibilidade material do Estado em atendê-lo. Se houvesse condições não estaríamos discutindo. Mas não há¹³¹”.

Sobre as denúncias dos professores a respeito de ter ordenado a repressão policial para proibir o acampamento dos docentes na frente do Palácio, o governador Miguel Arraes disse que a polícia “não agiu repressivamente e sim preventivamente¹³²”.

Após dar seu parecer a respeito das reivindicações dos professores e as condições do Estado em acatá-las, o governador Miguel Arraes solicitou

que os secretários de Trabalho e Ação Social, Romeu da Fonte, da Educação, Silke Weber, e da Fazenda, Tânia Bacelar, continuassem reunidos com a comissão de grevistas, no palácio, em busca de uma solução¹³³.

A reunião terminou à meia-noite e no dia seguinte a greve havia ficado restrita apenas às escolas de Recife, sendo mantida por apenas 500 professores – “de um total de 40 mil da rede pública estadual”¹³⁴.

Passados alguns dias da realização da reunião o movimento grevista chegava ao fim. Muito embora não tivessem obtido êxito quanto às questões salariais que vinham reivindicando, os professores consideraram o movimento vitorioso por ter contribuído para outras conquistas que julgavam também importantes para a categoria, como

(...) a admissão do companheiro Paulo Rubem Santiago; o fato de que arrancamos a máscara do governo, que se diz popular, (...); conquistamos mais tempo para a conclusão dos trabalhos do Estatuto do Magistério e para o trabalho sindical; conseguimos paralisar mais de 100 municípios no interior do Estado e organizar vários núcleos (Jornal da APENOPE. Ano IX – Nº 1. Agosto de 1988).

¹³¹ Diário de Pernambuco, Recife, 17 de abril de 1988.

¹³² Idem.

¹³³ Idem

¹³⁴ Idem

Com base nestas conquistas, os professores afirmavam o saldo positivo do movimento, assumindo que não ter conseguido os ganhos salariais que almejavam significou uma derrota “em um item da luta, não a luta toda¹³⁵”.

Desta feita, temos que o movimento grevista de 1988 se constitui como o mais expressivo da categoria não apenas pelos dias que excederam todas as manifestações realizadas no Estado até então, mas pela mobilização expressiva que provocou em diversas cidades, tanto na Região Metropolitana quanto no interior, e pela consolidação de um amadurecimento político por parte dos professores, bem como dos demais profissionais ligados à escola, como resultado do acúmulo de experiências vivenciadas nas lutas empreendidas outrora, primeiramente como professores e agora como trabalhadores em educação.

4.3 O Congresso de Unificação e a formação do SINTEPE

Após a promulgação da Constituição de 1988 a sindicalização dos servidores públicos tornou-se possível. No entanto, tal permissão só veio a confirmar o que na prática já acontecia, pois, mesmos impedidos de se organizarem em torno de sindicatos, muitos servidores públicos, representados por suas respectivas associações, já demonstravam um comportamento típico do sindicalismo.

Dentre tais servidores estavam os professores da rede pública que, como vimos anteriormente, vinham participando de protestos e greves desde meados da década de 1970, contrapondo-se às proibições impostas pela legislação e pelo regime político do período.

Nos idos de 1988 a Confederação dos Professores do Brasil se perguntava se era uma “entidade de professores ou de trabalhadores em Educação?” e afirmava que

A função educativa é responsabilidade de todos os que trabalham na escola e na rede de ensino. Professores e funcionários, somos um conjunto que desenvolve um trabalho comum, apenas com funções diferenciadas. Logo, nossos interesses são o mesmo; nossas reivindicações também¹³⁶.

¹³⁵ Jornal da APENOPE. Ano IX – N] 1. Agosto de 1988.

¹³⁶ Confederação dos Professores do Brasil. CPB Notícias, set/out. 1988.

Conforme o exposto, a CPB caminhava para uma mudança em seu grau de representação. As lutas e reivindicações encabeçadas pela entidade agora não mais se limitavam aos professores, mas a todos e todas que atuavam na instituição escola e na rede de ensino, pois, sujeitos às mesmas vicissitudes, deveriam estar todos juntos na luta.

Sendo assim, a Confederação pensava sobre seu papel enquanto “instrumento de defesa da Escola Pública” e demonstrava seu interesse em “unificar todos aqueles que nela trabalham”¹³⁷.

Para tanto, afirmava seu desejo de “abranger todos os trabalhadores da educação, para que com isto sua força aumente e possa cumprir o papel histórico de sempre e, intransigentemente, defender a Escola Pública” e enfatizava que “teremos que construir nos nossos estados sindicatos únicos de trabalhadores em educação”¹³⁸.

Um ano depois, no XXII Congresso Nacional da CPB¹³⁹, realizado em Campinas-SP, a CPB passou a se chamar Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), mantendo-se filiada à Central Única dos Trabalhadores, assumindo, segundo um de seus diretores, “um papel fundamental no processo de democratização do magistério brasileiro” e nascendo “da **experiência de luta**¹⁴⁰ do magistério”¹⁴¹.

Desta feita, do ponto de vista da representação nacional, estavam lançadas as diretrizes para a organização do professorado e de todos que atuam na escola pública e nas redes de ensino. A designação de *trabalhadores em educação* aparece não mais como um vislumbre, mas como uma realidade construída e concretizada nas lutas, nas experiências de luta dos docentes. Neste sentido, não mais havia espaço para a fragmentação dos setores em torno de suas próprias entidades de representação, mas em torno de um único sindicato, que deveria ser capaz de encaminhar suas reivindicações e lutar por melhorias nas condições de vida e de trabalho de todos os profissionais ligados ao campo educacional.

¹³⁷ Confederação dos Professores do Brasil. CPB Notícias, set/out. 1988.

¹³⁸ Idem.

¹³⁹ Congresso denominado “Chico Mendes”, em homenagem à sua luta em defesa dos seringueiros e do meio ambiente.

¹⁴⁰ Grifo nosso.

¹⁴¹ Jornal da ALISC. Ano 1. Nº 04. Julho – 1988.

O fenômeno da sindicalização se efetivou em Pernambuco com a realização do Congresso de Unificação, realizado entre os dias 23 e 26 de março de 1990, no Ginásio de Esportes Geraldo Magalhães, o “Geraldão”, do qual participaram a Associação dos Orientadores Educacionais de Pernambuco (AOEPE), a Associação dos Professores do Ensino Oficial de Pernambuco (APENOPE), a Associação dos Supervisores Educacionais de Pernambuco (ASSUEPE) e o Centro dos Professores de Pernambuco (CPP). “A tarefa do grupo era discutir todos os passos políticos e judiciais necessários à fundação do sindicato da categoria, direito conquistado através das lutas da sociedade civil organizada”¹⁴².

Alimentado ainda pelos resquícios das lutas empreendidas no ano anterior, das quais a última greve conjunta da categoria aparece como expressão mais radical, o Congresso foi realizado em um clima de bastante agitação dos docentes pernambucanos,

(...) comprovando a capacidade de ampliar e fortalecer o poder de pressão, mobilização e conquistas da categoria, pautado numa concepção classista, engajado nas lutas mais amplas da sociedade, comprometido com as bandeiras defendidas pela CUT e pela CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação¹⁴³.

Após o término da supracitada manifestação grevista, as lideranças da APENOPE publicam em um periódico do Estado uma Moção de Repúdio ao Governo Arraes, representando os demais profissionais da categoria, dizendo que

Os Trabalhadores em Educação do Estado de Pernambuco repudiam o **GOVERNO ARRAES**¹⁴⁴ por sua prática antidemocrática e antipopular nos seus dois anos e oito meses de governo, pelo descaso, particularmente com a Educação colocando-se contra os Trabalhadores em Educação e suas organizações, ao arrochar progressivamente os salários, deixar abandonadas as escolas, reprimir as mobilizações ostensivamente pelo aparato policial-militar ou pela pressão psicológica

¹⁴² Fonte: <http://www.sintepe.org.br/site/v1/index.php/component/content/article/40-noticias/3453-23-anos-de-lutas-e-conquistas> (Acessado e disponível em 23/04/2014)

¹⁴³ Idem

¹⁴⁴ Grifo no original.

das ameaças de demissões e de retenção de contra-cheques. (...) APENOPE rumo ao SINDICATO DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO¹⁴⁵.

Conforme exposto no texto, além das severas críticas feitas às práticas desenvolvidas durante a gestão do governador em questão, fica explícito o acúmulo de experiências de lutas vivenciadas pela categoria ao longo de, pelo menos, duas décadas, revelado na designação como ‘Trabalhadores em Educação’ e na compreensão da sindicalização como um caminho sem volta.

O repúdio ao governador aparece aqui como resultado das insatisfações/frustrações dos professores para com uma gestão que questionavam ser, de fato, popular e democrática, bem como das experiências acumuladas no processo de lutas desenvolvido em mais de dois anos de Governo Arraes, nos quais os mestres sentiram e articularam a “identidade de seus interesses entre si (...) contra outros homens, cujos interesses diferem (e geralmente se opõem) dos seus” (THOMPSON, 1981: 10).

No entanto, além das questões que causavam divergências entre os docentes e o governo, o Congresso também foi marcado pelas divergências existentes entre as próprias entidades envolvidas.

(...) existiam divergências profundas (...) divergências políticas, de concepção sindical mesmo. Então existiam aquelas entidades que atuavam no campo sindical, como no caso do CPP, e era uma atuação muito ligada, muito vinculada ao Governo; a gente podia até classificar como uma entidade cooptada mesmo. E existiam aquelas entidades que atuavam muito no campo mais pedagógico, não em uma atuação mais político-sindical e no caso aí a AOEPE e a ASSUEPE também, apesar de que a ASSUEPE tinha uma vinculação muito forte com o Governo (...) (Entrevista realizada com um militante de base da APENOPE em 1994 por NASCIMENTO, 1996: 55).

Para a professora Florentina Cabral

¹⁴⁵ Diário de Pernambuco, Recife, 26 de novembro de 1989.

As outras entidades, a AOEPE, a ASSUEPE e o CPP eram entidades que não tinham muito essa consciência, esse projeto (...). Eles vinham para o debate que existia, que a gente já havia iniciado. Agora, é claro que quando chegaram fortaleceram (...) eles se engajaram porque também ingressaram no processo e se abriram para esse nosso viés (...) onde a gente pudesse construir os nossos rumos, os nossos destinos¹⁴⁶.

Apesar das dificuldades de unificação da categoria em torno de uma mesma entidade representativa, os esforços realizados pela Comissão Paritária possibilitaram a apresentação e a consequente assinatura de uma Tese única no Congresso pelas quatro entidades dos docentes do ensino oficial de Pernambuco, juntamente com a Coordenação dos Servidores Administrativos (NASCIMENTO, 1996).

A partir de então surgiu o Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Pernambuco (SINTEPE), entidade que, para seus membros, nasceu

(...) das lutas e das discussões conjuntas, mas principalmente da persistência da categoria em superar a fragmentação sindical, contraditória à luta pela Escola Pública e por melhores condições de vida e trabalho¹⁴⁷ (Congresso de Unificação – Conclusões: SINTEPE, 23-26/03/90).

Entretanto, destas quatro entidades apenas o CPP não aderiu de fato à unificação, pois o mesmo “se ausentou por não se dispor a respeitar a deliberação ali aprovada: extinção das entidades e incorporação pelo novo sindicato dos sócios e patrimônio das antigas entidades do magistério” (Congresso de Unificação, 1990: 1).

Segundo a professora Florentina Cabral, a justificativa do CPP foi seu patrimônio, “o patrimônio deles, que eles tinham a sede (...) e o patrimônio ia ficar para o sindicato, ia ser um patrimônio coletivo e eles não queriam (...) e foi a partir dessa posição que eles se afastaram¹⁴⁸”.

Conforme explicitado na fala da professora, temos que, além de questões quanto a convicções sindicais, o Centro dos Professores de Pernambuco ainda possuía

¹⁴⁶ Entrevista II. [março, 2014] Entrevista concedida ao autor. Recife, 2014.

¹⁴⁷ Grifo no original.

¹⁴⁸ Entrevista II. [março, 2014] Entrevista concedida ao autor. Recife, 2014.

outros interesses que divergiam do objetivo das demais entidades em se aglutinar em torno de um único sindicato. Deste modo, o CPP permaneceu com a mesma denominação e organização estatutária. Mesmo “flertando” com a sindicalização, o Centro continuou com suas as práticas associativistas características desde a sua fundação.

As demais associações se uniram formando o Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Pernambuco (SINTEPE), “primeiro sindicato do Brasil formado enquanto Sindicato dos Trabalhadores em Educação, não só dos professores”¹⁴⁹, consolidando um processo que vinha em andamento desde o início da década anterior, qual seja: o abandono lento e gradual de práticas associativistas e a constituição de ações organizativas pautadas no “sindicalismo combativo”, resultante da assunção às reivindicações e lutas empreendidas pelo movimento do novo sindicalismo, bem como das demandas levantadas pelos novos movimentos sociais.

No entanto, ao colocarmos desta maneira, não queremos falar de uma espécie de transição do associativismo para o sindicalismo na história do movimento dos professores da rede pública estadual de Pernambuco, haja vista que o movimento histórico, se é feito de transições, também o é de mudanças e permanências. No caso do magistério público pernambucano, mudanças que podem ser expressas na postura assumida primeiro pelos professores ligados à APENOPE e posteriormente pelos demais funcionários ligados à ASSUEPE e à AOPE no encadeamento conjunto de suas reivindicações; permanências que podem ser explicitadas na manutenção do caráter associativista do Centro dos Professores de Pernambuco.

Sendo assim, preferimos pensar a sindicalização do professorado público pernambucano não como a efetivação de um movimento histórico de transição¹⁵⁰, mas

¹⁴⁹ Existiam outras entidades que ampliaram sua representação para os demais profissionais ligados à Escola Pública, como a UTE e o CEP, mas nesta fala da professora Florentina Cabral fica claro o pioneirismo do Estado de Pernambuco na fundação/formação de um Sindicato dos Trabalhadores em Educação.

¹⁵⁰ Na pesquisa de Tenório (2011) sobre o sindicalismo docente em Pernambuco a ideia de transição do modelo associativista para o sindicalista encontra-se presente. Para o autor, a partir de 1979 os professores da rede pública estadual de Pernambuco abandonam o associativismo e assumem práticas sindicalistas. Como destacamos acima, uma parte dos professores pernambucanos – no caso, os ligados à APENOPE –, embebidos das ideias do movimento do novo sindicalismo, assumem uma postura mais combativa no encadeamento de suas reivindicações, o que não pode ser verificado quando se observa as práticas desenvolvidas pelo CPP.

de um processo histórico de desenvolvimento de experiências de lutas constituintes da identificação dos professores, bem como dos demais profissionais ligados à escola pública, enquanto classe de trabalhadores em educação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante o exposto em nosso trabalho, objetivamos agora tecer algumas considerações a respeito do nosso tema de pesquisa, como também do quanto fomos impactados por ele. Na condição de professores da educação básica não podemos deixar de nos debruçar sobre a história da nossa categoria, sobre o processo através do qual a classe foi se constituindo e se transformando, além de em uma força política, em uma força social.

Neste sentido, concluímos que o processo de construção da identificação enquanto classe de trabalhadores em educação experienciado pelos professores da rede pública estadual de Pernambuco, mediante APENOPE, fundamentou-se nas lutas por eles empreendidas na busca por melhores condições de vida e de trabalho, efetivando-se na formação do Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Pernambuco.

Sendo assim, a partir da reflexão sobre os pressupostos teóricos e metodológicos formulados por E. P. Thompson percebemos a importância da utilização das categorias de experiência e classe na pesquisa em história da educação. Deste modo, temos que, conforme o próprio historiador afirma, por mais imperfeita que seja a categoria de experiência, ela é indispensável ao historiador que deseja se debruçar sobre a ação coletiva de grupos sociais e/ou profissionais na medida mesma em que possibilita a compreensão dos fatores subjetivos que decantaram tal ação.

Temos, também, que a classe não pode ser tomada, conforme nos alerta Thompson, como uma “categoria estática”, “dês-historizada”, mas como uma formação histórica que tem a experiência como um de seus elementos constituintes. Desta feita, entendemos que as categorias thompsonianas de experiência e classe se (inter)relacionam significativamente, podendo enriquecer ainda mais as pesquisas em história da educação não apenas no que concerne ao tema do sindicalismo docente, como no nosso caso, mas no que diz respeito a ação de homens e mulheres no mundo não como vetores, mas como autores de sua própria história.

Ao historicizarmos, mesmo que genericamente, a organização dos professores em torno de entidades representativas no Brasil, identificamos períodos marcados pela

organização de caráter mutualista e assistencialista, nos quais não se pode ver uma ação muito expressiva do professorado na busca por melhorias nas suas condições de vida e de trabalho. No entanto, identificamos, também, o impacto significativo do novo sindicalismo, com suas estratégias e bandeiras de luta, no movimento dos professores, contribuindo para o rompimento de uma estrutura sindical que não representava, de fato, os anseios e necessidades do professorado.

Sendo assim, temos que o impacto do novo sindicalismo no movimento dos professores da rede pública estadual de Pernambuco pode ser observado a partir da eclosão da primeira greve geral da categoria e do que ela representou para a reorganização do movimento dos mestres no Estado, bem como para a reformulação de sua principal entidade de representação, a APENOPE.

No entanto, ao partimos das lutas empreendidas pelos professores da rede pública estadual de Pernambuco a partir da primeira greve geral da categoria, em 1979, sob a influência do movimento do novo sindicalismo, não quisemos dizer com isso que não houve experiências de lutas em períodos anteriores a esta manifestação. Pelo contrário, reconhecemos que a eclosão de tal movimento se deu, em grande parte, como resultado de experiências anteriormente vivenciadas, como também pela aproximação da categoria dos professores às lutas dos demais trabalhadores. Apenas fizemos nosso recorte temporal no sentido de evidenciar o marco do processo histórico de constituição da identificação dos professores do ensino oficial do Estado enquanto uma classe de trabalhadores em educação; processo no qual tal manifestação grevista aparece como um “divisor de águas”.

Desta feita, analisando as lutas desenvolvidas pelos professores da rede pública estadual em Pernambuco ao longo da década de 1980, verificamos a importância da realização dos congressos e encontros, tanto no que diz respeito as suas pautas e resoluções como no que concerne a sua configuração enquanto momentos significativos para a “articulação da identidade dos interesses” da categoria.

Também verificamos a importância dos momentos de radicalização das lutas do professorado no período supracitado, quais sejam: as principais manifestações grevistas da categoria. Não nos debruçamos sobre todas as greves desenvolvidas

pelos professores pernambucanos a partir de 1979, mas nos detemos às principais manifestações realizadas pela categoria, levando em consideração não apenas sua expressividade quanto à questão temporal (sua duração), mas, sim e sobretudo, sua importância quanto ao fortalecimento e constituição da categoria dos professores enquanto classe.

Percebemos que em suas reivindicações os mestres pernambucanos não incluíam apenas questões relacionadas à categoria (tais como melhores condições de trabalho e salários), mas também à política nacional (como a elaboração da Constituinte, por exemplo), o que mostra o amadurecimento político da categoria. Neste sentido, temos que as manifestações realizadas, bem como as reivindicações nelas explicitadas e os resultados através delas obtidos (nem sempre satisfatórios), contribuíram para a construção da identificação enquanto classe de trabalhadores em educação por parte dos professores da rede pública estadual de Pernambuco, sendo forjada, conforme Thompson, no processo de luta por eles experienciado.

Por fim, entendemos que a formação do Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Pernambuco aparece como a efetivação do processo de construção da identificação dos professores enquanto classe de trabalhadores em educação, resultando do acúmulo das experiências de lutas empreendidas pelo magistério da rede pública do Estado. Desta feita, temos que, muito embora não fosse viável do ponto de vista legal, a sindicalização do professorado tornou-se um fenômeno evidenciado nas experiências cotidianas dos mestres no encadeamento de suas lutas e reivindicações. Sendo assim, a possibilidade dos professores, juntamente com os demais servidores públicos, se organizarem em sindicatos, viabilizada após a Constituição de 1988, só veio corroborar o que há tempos se consolidara em Pernambuco, bem como nos demais estados brasileiros: a assunção de um “sindicalismo combativo” em detrimento das práticas mutualistas e assistencialistas características de tempos anteriores.

Mediante o exposto, temos que a formação da classe dos trabalhadores em educação em Pernambuco, conforme as formulações thompsonianas, se deu historicamente a partir do acúmulo das experiências “herdadas ou partilhadas” pelos mestres em uma dada situação de perda de status e depauperação do seu trabalho.

Desta feita, entendemos que as experiências da proletarização sofrida pelos professores se constituíram como elementos catalisadores de tal formação.

Neste sentido, temos que as experiências de lutas empreendidas pelos professores do ensino oficial de Pernambuco não se deram como resultado direto de “um ato de força que depende de certas condições objetivas gerais (...) e levam o proletariado a tomar consciência de si como classe explorada”, conforme, segundo Chauí (2006: 163), apregoa o materialismo histórico-dialético. Pelo contrário, pensamos em tais experiências como elementos de construção da identificação dos professores pernambucanos enquanto classe de trabalhadores em educação em decorrência da “articulação da identidade dos seus interesses”, a partir de suas experiências (respostas mentais e emocionais) “herdadas e partilhadas”.

Conforme discutimos anteriormente, a identidade não se constitui como um dado que se mostra pronto e acabado, mas como uma construção que resulta de um processo de produção social, abarcando tanto o individual quanto o coletivo. A partir deste entendimento, temos que o processo de construção da identificação dos professores enquanto classe de trabalhadores em educação se forja no processo de lutas por eles experienciado.

Conforme Thompson, temos que a classe se constitui enquanto uma “formação histórica autodefinidora que homens e mulheres elaboram a partir de sua própria experiência de luta” (1981:57). Neste sentido, nosso esforço se deu no intuito de tentar mostrar que a elaboração da classe dos professores pernambucanos, enquanto trabalhadores em educação, forjou-se a partir das experiências de luta por eles empreendidas no período por nós demarcado, tomando tal classe, também conforme Thompson, como um fenômeno histórico que ocorre e se efetiva no conjunto das relações humanas.

Certamente que muitos aspectos relevantes escaparam a esta investigação. Encontramos muitas dificuldades para encontrar fontes no Arquivo do SINTEPE, pois o mesmo encontrava-se fechado, com a denominação de “arquivo morto”, estando, pois, em condições bastante insalubres, o que inviabilizou a realização da nossa consulta. No caso dos congressos e encontros, por exemplo, devido ao número resumido de

fontes a que tivemos acesso, nossa discussão a respeito dos mesmos ficou comprometida, tornando nossa narrativa um pouco esparsa. Todavia, esperamos que as experiências de lutas dos professores do ensino oficial de Pernambuco, abordadas nesta pesquisa, possam contribuir para a compreensão do processo de constituição dos mesmos enquanto uma classe trabalhadora, mais ainda, enquanto uma classe de trabalhadores em educação, bem como revelar sua importância na luta pela melhoria da educação e da escola pública no Brasil, de modo geral, e, mais especificamente, em Pernambuco.

Desta feita, a temática do sindicalismo docente em Pernambuco suscitou-nos ainda algumas questões que nos parecem relevantes. Inquietou-nos, por exemplo, pensar a respeito das experiências de lutas dos professores do interior do Estado, já que enfatizamos o caso dos professores da Capital e Região Metropolitana e apenas mencionamos os professores interioranos. Também nos instigamos a pensar a respeito da repressão policial às manifestações dos professores, a partir da observação das constantes menções dos professores a respeito de tal ação e da frequência com que ocorreram em determinados momentos. Sendo assim, sabemos que, certamente, além das mencionadas, muitas outras questões podem ser tomadas como objeto de reflexão, o que revela a complexidade de se pesquisar acerca do sindicalismo docente e as múltiplas possibilidades de descoberta para os interessados em se debruçar sobre a temática em tela.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **O Novo Sindicalismo**. São Paulo: Scritta, 1991.

ASSOCIAÇÃO DOS PROFESSORES DO ENSINO OFICIAL DE PERNAMBUCO – APENOPE. **Propostas aprovadas no III Encontro Estadual de Professores**, realizado em Garanhuns de 12 a 15 de outubro de 1985.

_____. **Boletim Informativo** – Janeiro/Fevereiro/Março de 1986 – Ano VII.

_____. **Programação do Dia Nacional de Greve dos Professores** – 17/04/1986.

_____. **Boletim Informativo – Edição Especial** – Outubro de 1986 – Ano VII.

_____. **Boletim Informativo** – Julho/Agosto de 1987 – Ano VIII.

_____. **Boletim nº 3** – Novembro/87.

_____. **Carta encaminhada aos professores em 20 de maio de 1987**.

_____. **Ata do II Congresso Estadual dos Professores do Ensino Oficial de Pernambuco**.

_____. **Boletim**. Recife, a. 2, N. 5, fev, 1988.

BURKE, Peter. **A Revolução Francesa da historiografia: a Escola dos Annales (1929-1989)**. Tradução de Nilo Odália. – São Paulo: Editora Universidade Estadual Paulista, 1991.

CONFEDERAÇÃO DOS PROFESSORES DO BRASIL. **CPB Notícias**, set/out. 1988.

SINDICATO DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO DE PERNAMBUCO – SINTEPE. **Congresso de Unificação dos Trabalhadores em Educação. Conclusões**. 23-26 mar. 1990. Recife: SINTEPE, 1990.

CASTRO, Hebe. História Social. In: FLAMARION, Ciro; VAINFAS, Ronaldo. **Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia**. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

CÁSSIA, Rita de. História do movimento sindical dos/as trabalhadores/as em educação no Brasil e em Pernambuco. Texto para o SINTEPE.

CAVALCANTE, Jannaiara Barros. **Sindicalismo docente: a luta dos professores da rede pública estadual no Recife no período da transição democrática**. PPGH. UFPE, 2012. (Dissertação de Mestrado)

CHAUÍ, Marilena. A história no pensamento de Marx. In: BORON, A.; AMADEO, Javier.; GONZÁLES, Sabrina. **A teoria marxista hoje: problemas e perspectivas**. Buenos

Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO, 2006.

CUNHA, Luíz Antonio. **A organização do campo educacional: as conferências de educação.** Educação e Sociedade, n. 9, p. 5-48, maio de 1981.

DIÁRIO DE PERNAMBUCO. Abril, maio e junho de 1979; março e abril de 1988 e novembro de 1989.

FALCON, Francisco. **História cultural e história da educação.** Revista Brasileira de Educação, v. 11, n. 32, maio/ago. 2006.

FERREIRA Jr., Amarílio; BITTAR, Marisa. **Proletarização e Sindicalismo de Professores na Ditadura Militar (1964-1985).** São Paulo: Edições Pulsar & Terras do Sonhar, 2006.

_____. **A ditadura militar e a proletarização dos professores.** Educação e Sociedade, Campinas, vol. 27, n. 97, p. 1159-1179, set/dez. 2006b.

FERREIRA, Márcia Ondina Vieira. **Somos todos trabalhadores em educação? Reflexões sobre identidades docentes desde a perspectiva de sindicalistas.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 225-240, maio/ago. 2006.

_____. **Notas sobre as relações entre identidade e sindicalismo docentes.** Educação e Sociedade, Campinas, vol.28, n. 99, p. 377-399, maio/ago. 2007.

FLAMARION, Ciro; VAINFAS, Ronaldo. História e análise de textos. In: FLAMARION, Ciro; VAINFAS, Ronaldo. **Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia.** Rio de Janeiro: Campus, 1997.

FORTES, Alexandre; NEGRO, Antonio; FONTES, Paulo. Peculiaridades de E. P. Thompson. In: NEGRO, Antonio Luigi; SILVA, sergio (orgs.). **E. P. Thompson: as peculiaridades dos ingleses e outros artigos.** 3. ed. Campinas: Unicamp, 1998. vol. 2, p. 11-46. (Coleção Textos Didáticos)

GERMANO, José Willington. **Estado Militar e Educação no Brasil (1964-1985).** São Paulo: Cortez, 1993.

GOHN, Maria da Glória. **Teorias dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos.** – 10. ed. – São Paulo: Edições Loyola, 2012.

JORNAL DA ALISC. Ano 1. Nº 04. Julho – 1988.

JORNAL DA APENOPE. ANO IX – Nº 1. Agosto de 1988.

JORNAL DO COMMERCIO. Maio de 1979 e fevereiro de 1981.

LEFEBVRE, Henri. **O marxismo**. 4ª edição. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1974.

LEMOS, Daniel Cavalcanti. **Uma luta antiga**. Revista de História da Biblioteca Nacional. Número 32, maio de 2008. Disponível em <http://www.revistadehistoria.com.br/v2/home?ago=detalhe&id=1600> (Acessado em 23/04/2014).

LOPES, Eliane Marta Teixeira. **Perspectivas históricas da educação**. 2. ed. – São Paulo: Editora Ática, 1989. (Série Princípios)

MARTINS, Suely Aparecida. **As contribuições teórico-metodológicas de E. P. Thompson: experiência e cultura**. Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC. Vol. 2, nº 2(4), agosto-dezembro/2006, p. 113-126.

MARX, Karl. **Contribuições à crítica da economia política**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Boitempo, 1998.

MATOS, Marcelo Badaró. **Trabalhadores e sindicatos no Brasil**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MILLS, W. **A nova classe média**. Trad. de Vera Borda. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

MIRANDA, Kênia Aparecida. **As lutas dos trabalhadores da educação: do novo sindicalismo à ruptura com a CUT**. UFF, 2011. (Tese de Doutorado)

MONTENEGRO, Antônio Torres. **História Oral e Memória: a cultura popular revisitada**. São Paulo: Contexto, 1994.

NASCIMENTO, Luciano Cavalcanti do. **Sindicalismo e Educação: um estudo do debate educacional no Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Pernambuco (1990-1994)**. Dissertação (mestrado), 1996, CE/UFPE.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **Identidade, Etnia e Estrutura Social**. São Paulo: Livraria Pioneira, Ed. São Paulo, 1976.

AOEPE – APENOPE – ASSUEPE – CPP. **A greve continua na educação**. Panfleto de 16/04/1988.

PENNA, Rejane Silva. **Fontes orais e historiografia: avanços e perspectivas**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

PEREIRA, Célia Mª da C. **O Planejamento Educacional Participativo e o Movimento Docente**. Recife: Centro de Educação/Universidade Federal de Pernambuco, 1991.

Dissertação de Mestrado.

REIS, José Carlos. **A história, entre a filosofia e a ciência.** – 3. ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

RÊSES, Erlando da Silva. **De vocação para profissão: organização sindical docente e identidade social do professor.** Tese de doutorado. Brasília, 2008.

ROSSO, Sadi Dal; LÚCIO, Magda de Lima. **O sindicalismo tardio da educação básica no Brasil.** Universidade e Sociedade, DF, Ano XIV, Nº 33, junho de 2004.

SADER, Eder. **Quando novos personagens entraram em cena: falas e lutas dos trabalhadores da Grande São Paulo, 1970 – 1980.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

SINDICATO DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO DE PERNAMBUCO (SINTEPE). **Revista Educar. Para desvendar sua época.** Edição especial, número 1, abril, 2010.

TAMBARA, Elomar. Problemas teórico-metodológicos da história da educação. In: SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luís (orgs.). **História e história da educação: o debate teórico-metodológico atual.** 2. ed. – Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2000. – (Coleção Educação Contemporânea)

TENÓRIO, Edson. **Educação, tempo livre e lazer nas associações docentes de Pernambuco na segunda metade do século XX.** Dissertação (mestrado), 2011, CE/UFPE.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros.** Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

_____. **A formação da classe operária inglesa: a árvore da liberdade.** 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosário Genta. **História da profissão docente no Brasil: representações em disputa.** São Paulo: Cortez, 2009. – (Biblioteca Básica da História da Educação Brasileira; v. 4)

WARDE, Mirian Jorge. Questões teóricas e de método: a história da educação nos marcos de uma história das disciplinas. In: SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luís (orgs.). **História e história da educação: o debate teórico-metodológico atual.** 2. ed. – Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2000. – (Coleção Educação Contemporânea)

APÊNDICE - ENTREVISTAS CONCEDIDAS AO AUTOR

Entrevista I: Eurenita Freitas. Recife, agosto/2013.

Entrevista II: Florentina Cabral (Morena), Recife, março/2014.

Entrevista III: Silke Weber, Recife, maio/2014.

Modelo da entrevista feita com membros da APENOPE

Entrevistado:
Entrevistador:
Local e data:
Pergunta: Quais as experiências de luta que vivenciou na APENOPE, juntamente com os demais professores da Rede Pública Estadual de Pernambuco?

Modelo da entrevista feita com a Secretária de Educação no Governo de Miguel Arraes (1987-1990)

Entrevistado:
Entrevistador:
Local e data:
Pergunta: Quais suas experiências enquanto Secretária de Educação no que diz respeito às negociações com os professores?