

# Magistério paulista e transição democrática

## Gênero, identidade coletiva e organização docente

*Cláudia Pereira Vianna*

Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo

*Trabalho apresentado na XVIII Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, outubro de 1995.*

Este artigo examina a organização do magistério na rede pública do estado de São Paulo com base na atuação de uma de suas entidades representativas: o Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP).<sup>1</sup> Com base em análises parciais já realizadas<sup>2</sup> na área da educação, situa a organização docente junto à APEOESP no processo de transição para a democracia, ressaltando as vicissitudes e as alternativas que o recorte a partir da ação coletiva e das relações de gênero pode sugerir para esta análise.

---

<sup>1</sup> O magistério paulista possui várias entidades representativas. Dada a limitação deste artigo, tomo por base apenas a APEOESP, uma vez que, apesar de não ser a mais antiga, é a mais atuante, considerando-se tanto o número de associados quanto sua capacidade de organização coletiva.

<sup>2</sup> Para a análise da trajetória da APEOESP consegui reunir cerca de sessenta trabalhos já realizados e que se encontravam dispersos. Poucos deles conseguiram divulgação que permitisse fácil acesso aos interessados pelo tema.

Procura-se demonstrar que, na segunda fase do processo de transição para a democracia,<sup>3</sup> quando o professorado sofre as conseqüências econômicas e políticas herdadas do regime militar e luta não mais contra a ditadura mas pela concretização de ideais democráticos, a APEOESP restringe suas bandeiras de luta. A união de todos os profissionais da área da educação contra a repressão do regime militar, no primeiro momento, é substituída pela divisão entre aqueles que passam a apoiar governos com propostas democráticas e aqueles que se opõem a essas gestões e criticam-nas. Assim, somada ao recrudescimento da recessão, a luta salarial passa a ser o principal ponto de união na organização docente, excluindo do processo de construção de sua

---

<sup>3</sup> Nascimento (1989) delimita duas fases na análise do período de transição: a primeira, de meados da década de 70 ao início dos anos 80, em que predomina o processo de liberalização do regime, e a segunda, denominada transição propriamente dita, caracterizada pela inviabilidade de reprodução do regime militar.

identidade coletiva as referências e os conflitos que constituem a representação que professoras e professores possuem de si mesmos e de sua organização e sugerindo para análise algumas alternativas e indagações.

### **Transição e organização docente no Brasil**

A transição para a democracia, processo pelo qual passamos desde 1974, foi engendrada pelo Estado e também pela sociedade civil. É uma transição sem ruptura com o regime político da época. É, como afirma Stepan (1986), um processo negociado pelo alto; porém, ao mesmo tempo, dá início à retomada da organização de uma sociedade civil que se encontrava esmagada, mas que ainda se mantinha existente (Weffort, 1988).

A mobilização docente no Brasil ocorre na passagem da década de 70 para a de 80, exatamente durante esse processo de transição. Por isso, recebe influências das reivindicações e necessidades do momento, refletindo o interesse generalizado pela democracia e interferindo na luta pela revitalização da sociedade civil contra a repressão e o regime militar, somando-se à organização popular em torno de associações, movimentos de base e de diversas categorias profissionais que reivindicavam, entre outras necessidades, uma educação pública, gratuita e de qualidade (Boschi, 1987). É quando assistimos a um pipocar de greves na área da educação, ao lado das lutas de outras categorias profissionais que reivindicavam melhores condições de trabalho. Nesse período o sindicalismo brasileiro, marcado até então pela presença massiva e quase exclusiva dos trabalhadores das grandes indústrias, passou a contar também com a presença de trabalhadores do campo e outros profissionais e servidores públicos como médicos, engenheiros, bancários e professores (Tavares de Almeida, 1984).

A inserção do professorado nas lutas coletivas adquire não só um caráter fortemente sindical, mas recebe também influência significativa do processo de organização dos profissionais assalariados das

classes médias. Para Boschi (1987), a emergência de uma nova classe média deve-se a um duplo processo: de um lado, ao crescimento desproporcional do setor terciário nos anos 70, acompanhado pelo declínio das ocupações autônomas e pela expansão do emprego na administração pública e nos serviços de consumo coletivo e, de outro, à subsequente pauperização sofrida por esses profissionais na recessão dos anos 80.

A mobilização docente nasce, portanto, no bojo do processo de transição para a democracia e em uma conjuntura que já indicava o esgotamento dos modelos econômico e político vigentes. Assim, professores e professoras que buscavam alternativas para o ensino público somaram-se à organização coletiva daqueles que objetivavam reivindicar do poder público soluções para a crise. A partir desse momento, o crescimento das mobilizações grevistas do professorado torna-se evidente para a sociedade brasileira.

Analisando o impacto das greves docentes em escolas e universidades, Boschi (1987) destaca que, em 1978, a primeira paralisação na rede de escolas públicas de 1º e 2º graus, no estado de São Paulo, mobilizou na primeira semana 70 mil professores e professoras. Na cidade de São Paulo, 80% aderiram à greve, de um total de 180 mil docentes da rede estadual e de 10 mil da rede municipal. O ano de 1979 assistiu a inúmeras greves do professorado envolvendo também o Distrito Federal, os estados de Minas Gerais, Rio de Janeiro e Pernambuco. Em Minas Gerais, os movimentos grevistas, com duração que excedeu a um mês, atingiram cerca de quatrocentas cidades.

Ao longo da década de 80, as greves docentes são mantidas como principal forma de reivindicação e pressão junto ao Estado e ganham vulto tanto pelo número de educadores e educadoras que congregam como pela sua periodicidade. Cada vez mais longas, ocorrem pelo menos de uma a duas vezes por ano.

Simultaneamente a esse crescimento assistimos, no final dos anos 70 e no decorrer da década de 80, à organização de entidades reunindo o professorado

do em estruturas associativas que mantinham organização e funcionamento de tipo sindical (Oliveira, 1987; Peralva, 1992). São elas, em âmbito nacional: a Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (ANDES) e as respectivas Associações Docentes (ADs), no ensino superior; no ensino de 1º e 2º graus, a Confederação de Professores do Brasil (CPB) e a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), que engloba, além de docentes, funcionários das escolas públicas de 1º e 2º graus. Também organizam-se associações em vários estados do país.

Como desfrutavam de considerável autonomia em relação ao controle do Estado, as associações docentes, assim como as demais associações profissionais de assalariados das classes médias que se fortaleciam nesse momento, passaram a funcionar como canais estratégicos para a mobilização do professorado à luz do novo sindicalismo, denominação dada à atuação sindical dos trabalhadores da indústria que vinha se preocupando com a autonomia dos sindicatos, com a organização das bases sindicais no interior das grandes empresas das áreas de ponta, com a reposição das perdas salariais e contrária à visão colaboracionista e assistencialista das organizações sindicais do período anterior.

### **A organização do magistério paulista e a estruturação da APEOESP**

Em 1945<sup>4</sup> foi fundada a APESNOESP (Associação dos Professores do Ensino Oficial Secundário e Normal do Estado de São Paulo), que em 1973 passa a englobar o magistério primário e tem seu nome alterado para APEOESP (Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo).

---

<sup>4</sup> A organização docente em associações no estado de São Paulo deu-se inicialmente em 1930, com a criação do Centro do Professorado Paulista (CPP). Essa entidade congrega apenas o magistério primário e assume desde sua origem um caráter mutualista e assistencial. Em razão da especificidade deste artigo, que opta pela análise da APEOESP, não cabem aqui maiores detalhes sobre esta entidade.

As reivindicações presentes na década de 40 e nas seguintes abrangiam o contrato de trabalho, a equivalência das aulas ordinárias e extraordinárias e o reconhecimento do nível universitário (Joia, 1993). Na APESNOESP a prática dominante era a de negociação pessoal com a administração pública ou com o Poder Legislativo, com forte caráter assistencialista em uma estrutura verticalizada e centralizadora. Mas, a partir de meados da década de 60, a trajetória da organização docente começa a incluir manifestações de rua e greves, mudanças que mais tarde marcarão sua atuação.

Todavia, de modo geral, até meados de 1977 a atuação associativa do magistério paulista, apesar de existente, não se fez notar para a maioria da população. A greve de 1978, a primeira após dez anos, foi um marco para a estruturação da APEOESP rumo ao novo sindicalismo.<sup>5</sup> Visando o controle político, nova diretoria é eleita em 1979 e a associação caminha com caráter próprio, não só recebendo influências do processo de transição para a democracia mas também interferindo nos rumos desse processo.

Nessa trajetória, à luta pela reposição das perdas salariais sofridas desde 1973<sup>6</sup> somavam-se reivindicações mais amplas, de caráter político-ideológico, que evidenciavam preocupações dos educadores com a derrubada definitiva da ditadura e com a constituição da cidadania.

Parcelas mais organizadas e politizadas do professorado sensibilizam a maior parte da categoria em torno da busca de uma organização autônoma contrária à estrutura corporativa, verticalizada e controlada pelo Estado e de reivindicações mais amplas que refletem o anseio de democratização da

---

<sup>5</sup> A ligação entre a associação e o novo sindicalismo é mediada pela inserção do professorado em partidos políticos e pela sua relação com as centrais sindicais.

<sup>6</sup> Publicação sobre a memória da organização docente em São Paulo cita um relatório reservado do Banco Mundial, publicado pela *Folha de São Paulo* em julho de 1977, que questionava os cálculos de inflação do governo brasileiro para 1973 (Joia, 1993).

escola, do sistema escolar e da sociedade brasileira. Defendendo a derrubada definitiva da repressão imposta pelo regime militar, a APEOESP passa a compor o Comitê Brasileiro pela Anistia, com representantes de diversas entidades de classe, oposições sindicais, jornalistas, bancários etc.

Em 1977, em assembléia realizada com a antiga diretoria da APEOESP, o professorado expõe suas reivindicações. Além do rebaixamento salarial, foram apontados problemas sérios como a extensa jornada de trabalho, a falta de garantias trabalhistas, a contratação de docentes a título precário, o corte de verbas para a educação e a extensão do ensino pago.

Ao emergir publicamente em defesa dessas reivindicações, a APEOESP ganhou amplitude em meio à crise econômica e política que marca o processo de transição para a democracia vivido pelo país e tem, como demonstramos até aqui, na defesa dos valores democráticos e nas práticas associativas desse processo as heranças para sua construção e crescimento.

Nesse sentido, a não restrição do professorado aos interesses relativos à melhoria das condições salariais e de trabalho talvez se devesse, também, ao momento histórico em que amplos setores da sociedade se preocupavam com os rumos da liberalização proposta pelo regime militar e, ainda, ao sentido social que o exercício dessa profissão impõe.

Orlando Joia e Angelina Peralva ressaltam com precisão os determinantes da organização docente nesse momento, que a distinguiam das demais associações profissionais, sua luta não se limitando às reivindicações específicas da categoria:

A reorganização dos professores paulistas surge, portanto, numa conjuntura marcada pela apreensão quanto ao desfecho da luta interna ao regime militar e pela esperança na retomada do movimento popular e sindical (Joia, 1989, p. 57).

Nos idos da resistência e da ditadura, o movimento de professores tinha um sentido ao mesmo tempo particular e universal. Os professores falavam em nome de si mesmos e de toda a sociedade, porque o

sentido social de sua profissão lhes permitia ampliar o significado da luta mais além dos interesses estreitos de uma categoria profissional (Peralva, 1992, p. 66).

A partir de 1981 a associação elaborou uma política cultural que visava discutir propostas pedagógicas e de relações mais democráticas na escola, realizando congressos específicos de educação.

Em 1982, com a eleição de novos governadores e a posse, em São Paulo, de Franco Montoro, o magistério paulista vive uma nova realidade. Alteram-se os interlocutores: não mais um poder público estadual atrelado à ditadura militar, mas um governador que defende a transformação da sociedade e o investimento em políticas sociais. Apostando em uma gestão mais democrática e acreditando nas propostas de participação popular por ele apresentadas, a APEOESP, nesse ano, elabora um diagnóstico da situação e apresenta propostas para a educação.

Em 1984, a entidade se engaja na campanha pelas eleições diretas para presidente da República, aliando-se aos inúmeros setores da sociedade que clamavam pelo direito ao voto como alternativa aos desmandos do regime militar. Em 1985, o novo Estatuto do Magistério incorpora o Conselho de Escola deliberativo, considerado pela entidade como sua “principal vitória” (Joia, 1993, p. 4).

Em 1987, a entidade participa intensivamente na Assembléia Nacional Constituinte, formando grupos de pressão e instaurando, com os demais sindicatos e associações civis, o Fórum Nacional da Educação na Constituinte em defesa do ensino público. Em São Paulo, uma manifestação reuniu cerca de 10 mil professores e professoras em frente ao Palácio dos Bandeirantes.

O exame dos pontos defendidos pelo fórum demonstra a articulação feita pela APEOESP entre reivindicações que refletiam uma preocupação com questões universais e particulares. A entidade estava centrada tanto na defesa de políticas públicas educacionais mais democráticas, que incorporassem reivindicações populares e da categoria docente, quanto nas reivindicações salariais e de carreira.

### **Década de 80: entre a ampliação da luta e perdas salariais crescentes**

Passada a primeira crise recessiva, ocorrida entre 1980/1981, a APEOESP, assim como a sociedade, sofre algumas decepções relativas às lutas nas quais havia se engajado. Entre elas, a derrubada no Congresso Nacional da emenda do deputado Dante de Oliveira a favor das eleições diretas.

O governo Montoro foi outro motivo para decepção. Várias de suas propostas democratizantes não foram cumpridas, entre as quais a discussão com o professorado em torno dos projetos educacionais propostos e da implantação destes, além da reposição das perdas salariais (Joia, 1993).

Nesse contexto, assistimos em 1984 a uma greve que aglutina diversas categorias profissionais e entidades de classe do magistério, entre elas e com forte presença a APEOESP. As reivindicações dessa greve assinalam a preocupação com o constante rebaixamento salarial sofrido pela categoria a partir de 1979 e que marca a década de 80.

Em 1986, momento em que se intensifica novamente o processo recessivo, o professorado enfrenta a crescente desorganização da economia e o agravamento da inflação, que levam à brusca queda salarial na gestão do governador Orestes Quércia (janeiro de 1987 a outubro de 1989). A APEOESP passa, nesse momento, a despender grande parte de seus esforços na luta pela simples reposição das perdas salariais sofridas pela categoria.

Cabe ressaltar que existe um tempo cronológico no qual procurei situar o processo em que a organização docente em São Paulo passa a priorizar a defesa, quase exclusiva, da reposição salarial. Contudo, esse processo não é linear. Presenciamos tanto a defesa salarial no início dos anos 80 quanto a inserção mais ampla na Constituinte. Citando Roberto Felício, atual presidente da APEOESP, o jornal da associação destaca esse movimento:

“Somos professores em constante movimento, dando uma lição de cidadania à sociedade”, frisa Roberto, lembrando, porém, que a conjuntura política

e econômica coloca aos professores novos desafios que vão desde a recuperação do poder do piso da categoria até a ameaça da revisão constitucional e a possibilidade de perda de direitos conquistados pelos professores na Constituinte de 88 (APEOESP, 1994, p. 7).

Mesmo considerando a não linearidade desse processo, denota-se uma tendência na organização docente: a resistência ao processo de pauperização e a tentativa de preservação dos direitos trabalhistas, que passam a consumir grande parte de seus esforços em detrimento das dimensões mais especificamente educacionais. Um exemplo dessa realidade encontra-se na interrupção, em 1985, dos congressos específicos de educação que, conforme mencionamos, vinham sendo realizados pela APEOESP desde 1981, retomados somente em 1991.

De fato, o peso da pauperização pode explicar essa concentração de esforços, uma vez que o magistério brasileiro e também o paulista foi intensamente afetado por esse processo, mais até que outros trabalhadores urbanos. Notícias da imprensa revelam constantemente situações nas quais o salário mínimo é desrespeitado. Professores e professoras brasileiros recebem cerca de 0,38%, 10% ou 20% do salário mínimo, numa década em que esse salário beneficia até setores mais desqualificados, como é o caso das empregadas domésticas. Os salários variam de acordo com o nível de instrução, a inserção rural ou urbana, regiões, séries e níveis de ensino. No entanto, a categoria como um todo recebe, na década de 80, menos do que auxiliares de contabilidade, caixas e secretárias (Klein, 1992).

Os gastos do estado de São Paulo com educação evidenciam sua não priorização do setor educacional, em especial na gestão do governador Paulo Maluf (março de 1979 a março de 1983), que registra os índices mais elevados de perda salarial.

Conforme o *Anuário estatístico do estado de São Paulo*, a Secretaria de Estado da Educação realizou em 1979 e em 1988, respectivamente, despesas anuais da ordem de 17,79% e 11,72% (Fundação SEADE, 1982 e 1989). Esse rebaixamento contínuo dos padrões de remuneração da cate-

ria é visto com indiferença pelo poder público, que, diante de greves cada vez mais longas, não atende às reivindicações do professorado e desrespeita o direito de organização ao conter de maneira violenta essas mobilizações. Uma das greves organizadas pela APEOESP foi reprimida pela polícia, na gestão do governador Orestes Quércia, quando professores e professoras tentaram realizar uma manifestação em frente ao Palácio do Governo.

As greves serviram para impedir um arrocho ainda maior do salário do magistério paulista, mas não obstruíram o processo de pauperização ao qual a categoria docente foi submetida. Assim, apesar dos esforços do professorado e da própria APEOESP em manter as características mais amplas de suas reivindicações, a recuperação das perdas salariais passa a assumir, justificadamente, posição de destaque.

### **Ação coletiva e identidade docente: possibilidades e limites**

As características da mobilização docente até aqui destacadas nos levam a refletir sobre a possibilidade ou não de constituição de uma identidade coletiva de professores e professoras.

Como já vimos, a APEOESP mantém, desde 1979, um tipo de organização fortemente sindical. Com a conquista do direito de organização sindical pelos funcionários públicos, previsto pela Constituição de 1988, ela defende publicamente essa linha de mobilização e modifica sua denominação de associação para sindicato em 1990.<sup>7</sup>

Essa forma de organização permite, entre outros aspectos, o crescimento das greves docentes lideradas pela APEOESP. Todavia, às enormes mobilizações de massa e à sindicalização do professorado junto à APEOESP contrapõe-se um grande vazio. Desgastadas após as longas greves — as quais, muitas vezes, não obtêm a maior parte das reivindicações —, as lideranças não conseguem desenvolver um diálogo com aqueles que garantiriam um

processo permanente de organização: professores e professoras — alguns sindicalizados, outros não, mas que não atuam diretamente junto à APEOESP.

Os períodos de aglutinação ocorrem principalmente durante as mobilizações grevistas que reúnem a categoria em torno, principalmente, da recuperação das perdas salariais. Após o encerramento das greves, a organização coletiva do professorado torna-se amorfa.

Para muitos professores e professoras, o sindicato (APEOESP) está relacionado apenas às suas necessidades sindicais específicas, cabendo-lhe, portanto, organizar e deflagrar as mobilizações grevistas (Souza, 1993). Mesmo preocupando-se com as questões educacionais ao abordar o tema em seus congressos, reuniões e através de seus jornais, revistas e programa de TV, a APEOESP, muitas vezes, não é referência para o magistério em relação a uma atuação especificamente educacional. Ainda que apenas com base em observações informais sobre a prática docente, é possível afirmar que as referências pedagógicas às quais professores e professoras têm maior acesso são elaboradas e divulgadas por instituições estatais e não sindicais. Este é o caso da CENP (Coordenaria de Normas Técnicas e Pedagógicas), órgão da Secretaria de Estado da Educação, e da FDE (Fundação para o Desenvolvimento da Educação), também estatal. Ambas, portanto, ligadas ao Estado, que se opõe a muitas das reivindicações da APEOESP, sejam elas de caráter salarial ou pedagógico.

Assim, a organização docente perde sua especificidade adquirida no início do processo de transição para a democracia. Sua nova característica, dessa perspectiva, pode então nos apontar algumas possibilidades e alguns limites. Por exemplo, a ação coletiva do professorado pode não passar de uma resposta à crise da educação e, nesse sentido, constituir-se no que Melucci (1991) denomina agregado, um agrupamento de indivíduos atomizados que se reconhecem nas suas necessidades mais imediatas — no caso, salariais —, mas que não portam um sentimento de solidariedade que os defina enquanto atores coletivos. Cabe então indagar: que tipo de ação co-

<sup>7</sup> A sigla — APEOESP —, porém, permanece a mesma.

letiva os educadores puderam construir até o presente momento? O que impede atualmente a constituição de uma rede de solidariedade mais duradoura entre professores e professoras, algo que os una em momentos em que a necessidade de conquistas diretamente relacionadas à melhoria do salário e das condições de trabalho não estejam tão presentes?

### **Gênero e identidade coletiva: alternativas e indagações para a análise da organização docente**

O resgate histórico das lutas da categoria docente e a análise de sua organização, elaborados por diversos autores, priorizam a mobilização e a relação entre as lutas específicas da categoria, as lutas mais gerais relativas à transformação ou à conservação da estrutura sócio-econômica e as propostas de participação do Estado (Pereira, 1991; Alvarenga, 1991; Canesin, 1993; Cunha, 1991 e 1995, entre muitos outros). Todavia, pouco exploram os aspectos que, a meu ver, remetem à modificação da identidade docente.

Na sua origem, o exercício da docência possui características que relacionam sua identidade ao sacerdócio, ao altruísmo, à vocação, ao esforço, à abnegação e ao sacrifício. Por outro lado, a acentuada presença de mulheres no magistério também contribui para fornecer à identidade docente atributos considerados femininos:

As características de maternalidade com que as professoras são descritas [...] não deixam dúvidas quanto a extensão para a escola de seu papel no lar. A responsabilidade pelo futuro das novas gerações é um apelo utilizado com frequência e de forma paritária para mães e professoras, cuja missão seria a de moldar através do carinho e da persuasão os cérebros infantis (Reis, 1994, p. 122).

Encontramos, assim, dois modelos que permeiam a identidade docente. De um lado, o modelo pautado no sacerdócio, que parece possuir características fortemente masculinas, ligadas à vida pública, ao professor enquanto sacerdote da Repúbli-

ca. De outro, o modelo referente às qualidades das mulheres, à maternalidade, ao afeto e ao universo doméstico (Carvalho e Vianna, 1994). Eles convivem entre si e influenciam o processo identitário de professoras e professores.

Com o acirramento e consolidação do processo de desenvolvimento econômico, começam a se articular valores alternativos ao modelo de sacerdócio e ao modelo referente às qualidades femininas da docência. A concentração de capital, o empobrecimento, o desenvolvimento da urbanização e da industrialização e o processo de transição democrática passam a influenciar as políticas educacionais. Professoras e professores expõem publicamente a precária condição de trabalho e os baixos salários a que são submetidos (Ferreira, 1994). Nesse contexto, a identidade docente<sup>8</sup> começa a adquirir significados múltiplos e contrastantes. Analisando os discursos selecionados no *Jornal do Brasil* na década de 60, Rodolfo dos Santos Ferreira já identifica diferenças na representação simbólica que a sociedade do Rio de Janeiro faz das professoras e dos professores:

Em 1962, 1963 e 1964, apesar de uma das publicações ainda se referir à “missão sagrada”, “missão nobre”, à “doação de espírito”, surgem mais indícios, dessa vez mais significativos, de que a imagem que a sociedade tem do professor está se modificando. Entre eles estão as freqüentes reivindicações por melhores salários e melhores condições de trabalho, que são reconhecidas, inclusive, pelos próprios secretários de educação (Ferreira, 1994, p. 49).

Durante os anos 70, sob influência da luta pela democracia e do novo sindicalismo, outros valores

---

<sup>8</sup> Cabe ressaltar que os diferentes modelos relativos à identidade docente por mim apresentados são também determinados pela identidade individual que professoras e professores têm de si mesmos e da organização da categoria e pela imagem que a sociedade possui dessa mesma categoria. É preciso captar o movimento dessas construções simbólicas que interferem umas nas outras.

passaram a constituir a identidade docente: “A ‘professorinha normalista’ foi substituída pelo termo amplo de ‘educadora’, depois (nos anos 70) pelos ‘profissionais do ensino’, e mais recentemente (anos 80) pelos ‘trabalhadores da educação’”. (Louro, 1989, p. 37).

Como resultado, assistimos à defesa de valores, pela APEOESP, que se contrapõem à identidade fortemente marcada pelo sacerdócio e pelas características tidas como femininas:

[...] o significativo em todas estas imagens é a ausência de alguns atributos adequados à profissão como a docilidade, a paciência, a dedicação, emblemáticos no passado em termos de identidade da professora [...]; em nenhuma das narrativas, as idéias de missão, apostolado e vocação foram assinaladas revelando transformações político-culturais no modo como é representado (pelas professoras) o trabalho do magistério (Lelis, 1994, p. 109-10).

A transformação da identidade docente corresponde também à modificação do perfil de professoras e professores nos anos 90. A identidade coletiva construída pela categoria no início dos anos 80, e que contribuiu para que os modelos de abnegação/sacerdócio e feminino convivessem contraditoriamente com o modelo de professora/or atuante e crítico/a, se diluiu:

Sabe o que parece? Que aquele pessoal que fez movimento em 78/79 veio vindo e foi crescendo enquanto categoria profissional. Em 87/88 para cá mudou a categoria, eles não são mais os mesmos. [...] De 89 para cá a categoria é outra (Professora, efetiva, 20 anos de magistério, apud Souza, 1993, p. 255).

Ainda sem precisar com exatidão quais as características que indicam essa mudança, os depoimentos colhidos por Aparecida Néri de Souza (1993) identificam na nova configuração do professorado uma outra vivência, uma outra trajetória de vida:

Hoje você tem outros professores. Diferente de 10 anos atrás. [...] As pessoas que fizeram greve em 84, muitas saíram, muitas cansaram literalmente, e o

professor que vem hoje para o magistério é outro, que cresceu na época da ditadura, em que não se lia jornal, não se fazia discussão política. O pessoal que tem 22 anos hoje, pegou o quê? (Professora, efetiva, 13 anos de magistério, apud Souza, 1993, p. 255).

Carlos Eduardo Novaes confirma a constatação dos depoimentos colhidos por Aparecida Néri de Souza (1993), Isabel Lelis (1994) e Rodolfo dos Santos Ferreira (1994):

Este professor é uma mulher, já que elas representam 80% da categoria. Tem perto de 25 anos. Ganha aproximadamente sete salários mínimos mensais, o correspondente a 490 reais — o mesmo salário de um motorista de ônibus e quase a metade do que recebe um operário especializado. Fez até o 2º grau na rede pública e concluiu o curso superior em escola privada. Para poder trabalhar, estudou à noite. [...] Muitos não sabem sequer que em 1964 ocorreu um golpe de Estado no Brasil (apud Nogueira e Scavone, 1995, p. 10).

Temos, então, como perfil, uma professora jovem que se formou no ensino superior com grandes dificuldades, trabalhando durante o dia e estudando à noite, que sofre o processo de desvalorização econômica e cultural de sua profissão, que não participou, na maioria das vezes, do processo de constituição e consolidação da luta sindical da categoria, que não incorpora com muita facilidade a identidade de professora-trabalhadora forjada nas reivindicações docentes (Souza, 1993) e que convive, especialmente no ensino de 2º grau, com professores (cerca de 20% são homens nesse nível de ensino) cujo perfil econômico e cultural aproxima-se do dela.

Em meio à sensação de desalento, desesperança e pouco discernimento quanto ao futuro da educação e da docência há, portanto, uma quebra de valores que constituem a identidade docente em uma gama variada de posições e concepções divergentes e contraditórias. As diferenças presentes na constituição do processo identitário de professoras e professores ainda não foram assimiladas ou com-

preendidas, nem pelas professoras e professores em seu conjunto e nem pelas pesquisas sobre o tema. Apesar disso, valores e concepções relacionados ao sacerdócio, à socialização feminina e à militância permeiam a identidade docente e embasam significados diversos sobre sua organização.

Dentre os modelos ressaltados até o momento, aqueles que parecem ter inspirado a organização docente — o modelo de sacerdócio e o modelo de militante-trabalhador — estão fundamentados em um modelo masculino de atuação profissional, individual e coletiva. Embora tenham convivido com valores presentes na socialização feminina das sociedades ocidentais e até se confundido com eles em algum momento, esses dois modelos referenciam, de modo geral, a organização do professorado e não incorporam as diferenças presentes nas trajetórias e necessidades femininas e masculinas.

Nesse sentido, um paralelo com o mundo do trabalho na empresa e na mobilização operária (Lobo, 1991) talvez possa ajudar na compreensão desse modelo de organização engendrado pela APEOESP.

Leila Blass (1994), utilizando expressão de Appay (1993), refere-se ao trabalhador fabril, masculino e assalariado como “sujeito paradigmático”. Ou seja, existe um modelo masculino de sindicato, um modelo universalista de marca masculina que embasa a organização operária. Ao analisar a presença do gênero, da raça e da geração enquanto múltiplas determinações interativas na construção da subjetividade das trabalhadoras domésticas em Salvador, Mary Castro (1992, p. 67) destaca que:

As líderes do serviço doméstico deixam claro que as empregadas domésticas devem ser vistas como “pessoas sérias”, “mulheres direitas”, “profissionais preocupadas com as relações de trabalho”. É a forma de se alinhar com o que em sindicatos de outras categorias seria o perfil de um trabalhador militante.

Nessa mesma direção, Cappellin (1994, p. 273) ressalta que as organizações sindicais “foram construídas com a participação dos homens e das mulheres, graças ao debate sobre o trabalho — muitas vezes assexuado — com uma imagem produtivista de suas

vidas, construindo uma estrutura de representação predisposta pelos homens e para os homens”.

Diria, de acordo com Nicholson (1994), que essa estrutura de organização é não só predisposta pelos homens, mas construída com base em valores e significados masculinos, mesmo quando conta com a presença majoritária de mulheres. No caso do magistério, a maioria na APEOESP, assim como na categoria, é constituída por mulheres. As mulheres militam e assumem instâncias de decisão, mas em que medida reproduzem modelos masculinos de fazer política, de organização sindical que embasam a identidade docente?

Nesse sentido, estamos diante de um paradoxo: as diferentes imagens de professoras e professores estão marcadas por um modelo masculino de organização da categoria docente que, ao mesmo tempo, convive com valores e identidades masculinas e femininas. Talvez a compreensão desse paradoxo ajude na superação da dificuldade da organização docente em constituir uma rede de solidariedade mais duradoura, para além das necessidades mais imediatas.

Em que medida a organização docente — que atua nos moldes de uma determinada definição de estrutura sindical, pautada por vertentes teórico-políticas trabalhistas e que toma por base concepções masculinas do que deva ser a ação sindical — consegue efetivamente congregiar mulheres e responder adequadamente às necessidades, expectativas e valores femininos? Por exemplo, os projetos individuais, profissionais e/ou familiares de professores ou de professoras têm conotações culturais diversas. Essas conotações podem apontar para um maior engajamento dos homens-professores nas instâncias mais centrais e nos cargos de comando da APEOESP. Examinar o impacto desses diferentes significados culturais pode possibilitar uma análise mais acurada quanto aos lugares que homens e mulheres ocupam na organização, quanto aos significados que esses tipos diferenciados de atuação têm para homens na relação com as mulheres e para as mulheres entre si. Até que ponto as mulheres conseguem deixar uma marca de seu

pertencimento a um sexo, culturalmente definido, nas relações sindicais?

Ao discutir a militância sindical rural e urbana das mulheres, Cappellin nos faz um contundente apelo:

O movimento sindical não pode continuar olhando o mundo do trabalho pela ótica exclusivamente masculina. Sua constante preocupação em avaliar os percursos ocupacionais e profissionais deveria incentivá-lo a saber distinguir, no interior das diversas práticas de trabalho, as formas e conteúdos dos desafios materiais e simbólicos que os dois sexos enfrentam. [...] Isso possibilitaria identificar as diversas identidades que se formaram, fazendo com que não sejam mistificadas ou, pior ainda, desvalorizadas as trajetórias profissionais femininas que se construíram graças ao esforço e ao investimento de saber acumulado e transmitido pelas próprias mulheres a outras mulheres e, por que não, a outros homens. Essas bagagens culturais podem ajudar a que, no mercado de trabalho, sejam equacionadas a igualdade e a diferença entre homens e mulheres (Cappellin, 1994, p. 290, grifos da autora).

Procurando caminhar na mesma direção apontada pela autora, acredito ser necessário conhecer as diferentes características que compõem o processo identitário da categoria docente, resgatando as trajetórias, os significados e os valores femininos e masculinos que o constituem.

---

CLÁUDIA PEREIRA VIANNA é professora da Faculdade de Educação da USP, na qual é também doutoranda. Tem investigado sobre a intersecção entre os temas: ações e identidades coletivas, gênero e educação, abordando especialmente a relação da escola com seus usuários, a democratização do ensino, a organização docente e os significados masculinos e femininos do magistério. Entre suas obras, destacam-se: *Divergências mas não antagonismos: mães e professoras das escolas públicas* (Cadernos de Pesquisa, nº 86); *Educadoras e mães de alunos: um (des) encontro* (BRUSCHINI, C., SORJ, B. (orgs.), Co-autoria); *Sexo e gênero: masculinos e femininos na qualidade da educação escolar* (AQUINO, J.G. (org.), 1996).

## Referências bibliográficas

- APEOESP, (1994). *Jornal da APEOESP*, nº 196, encarte especial, fev./mar.
- APPAY, B., (1993). Individu et collectif: questions à la sociologie du travail et des professions. L'autonomie contrôlée. *Cahiers du GEDISST*, nº 6, p. 85, nota 55, Paris.
- BLASS, Leila, (1994). *Gênero e trabalho: trajetórias de uma problemática*. III Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais. Universidade de Lisboa, jul. Mimeo.
- BOSCHI, Renato Raul, (1987). *A arte da associação: política de base e democracia no Brasil*. Rio de Janeiro: Vértice/IUPERJ.
- BRUSCHINI, Maria Cristina A., AMADO, Tina, (1988). Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério. *Cadernos de Pesquisa*, nº 64, p. 4-13, São Paulo: Cortez/Fundação Carlos Chagas, fev.
- CANESIN, Maria Tereza, (1993). *Um protagonista em busca de interlocução: um resgate da história do movimento de professores da rede pública de 1º e 2º graus em Goiás, na conjuntura 1979/1989*. Tese de doutoramento. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- CAPPELLIN, Paola, (1994). Viver o sindicalismo no feminino. *Estudos Feministas*, nº especial, 2º sem., p. 271-90, Rio de Janeiro: CIEC/ECO/UFRJ.
- CARVALHO, Marília, VIANNA, Cláudia, (1994). Educadoras e mães de alunos: um (des) encontro. In: BRUSCHINI, Cristina, SORJ, Bila. *Novos olhares: mulheres e relações de gênero no Brasil*. São Paulo: Marco Zero/Fundação Carlos Chagas, p. 133-58.
- CASTRO, Mary Garcia (1992). Alquimia de categorias sociais na produção de sujeitos políticos. *Estudos Feministas*, nº 0, p. 57-73, Rio de Janeiro.
- CATANI, Denice, (1994). A participação das mulheres no movimento dos professores e a imprensa periódica educacional (1902-1919). *Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da PUC-SP*, p. 129-38, São Paulo.
- CUNHA, Luiz Antônio, (1991). *Educação, Estado e democracia no Brasil*. São Paulo/Niterói/Rio de Janeiro/Brasília: Cortez/Ed. da UFF/FLACSO do Brasil.
- DEMARTINI, Zeila, (1993). Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina. *Cadernos de Pesquisa*, nº 86, p. 5-14, São Paulo: Cortez/Fundação Carlos Chagas, ago.

- FERREIRA, Rodolfo dos Santos, (1994). *Entre o sagrado e o profano: o lugar social do professor da cidade do Rio de Janeiro*. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- FUNDAÇÃO SEADE, (1982 e 1989). *Anuário estatístico do estado de São Paulo*. São Paulo.
- JOIA, Orlando et al., (1993). *APEOESP 10 anos: 1978-1988: memória do movimento dos professores do ensino público estadual paulista*. São Paulo: Cedi.
- KLEIN, Harry Eduardo, (1992). *Os salários dos professores I e professores III do Estado de São Paulo*. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.
- LELIS, Isabel, (1994). A construção social do magistério: imagens em movimento. *Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da PUC-SP*, p. 101-14, São Paulo.
- LOBO, Elisabeth Souza, (1991). *A classe operária tem dois sexos: trabalho, dominação e resistência*. São Paulo: Brasiliense/SMC.
- LOPES, Eliane Marta Teixeira, (1991). A educação da mulher: a feminização do magistério. *Teoria & Educação*, nº 4, p. 22-40, Porto Alegre.
- LOZZA, Carmen Lúcia Pessanha, (1991). *O movimento sindical do magistério e sua ética: qual a moral da história?* Dissertação de mestrado. Universidade Federal Fluminense.
- LOURO, Guacira Lopes, (1989). Magistério de 1º grau: um trabalho de mulher. *Educação e Realidade*, v. 14, nº 2, p. 31-9, Porto Alegre, jul./dez.
- MELUCCI, Alberto, (1991). *L'invenzione del presente: movimenti sociali nelle società complesse*. 2ª ed. Bologna: Il Mulino.
- NASCIMENTO, E.P. do, (1989). Transição política: antecedentes, natureza e cenários. *Sociedade e Estado*, v. 4, nº 1, p. 7-21, Brasília, jan./jun.
- NICHOLSON, Linda, (1994). Interpreting gender. *Signs: Journal of women in culture and society*, v. 20, nº 1, p. 79-105, University of Chicago.
- NOGUEIRA, Kiko, SCAVONE, Míriam, (1995). Formação ruim, idealismo e salário baixo. *Revista Veja*, ano 28, nº 6, p. 10-4.
- OLIVEIRA, Romualdo Portella de, (1987). Professorado e sindicato: do sacerdote ao trabalho assalariado. *Escola Brasileira: temas e estudos*. São Paulo: Atlas, p. 144-60.
- PERALVA, Angelina Teixeira, (1992). *Reinventando a escola: a luta dos professores públicos do Estado de São Paulo na transição democrática*. Tese de livre-docência. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.
- REIS, Maria Candida Delgado, (1994a). Guardião do futuro: imagens do magistério de 1895 a 1920 em São Paulo. In: BRUSCHINI, Cristina, SORJ, Bila. *Novos olhares: mulheres e relações de gênero no Brasil*. São Paulo: Marco Zero/Fundação Carlos Chagas, p. 111-132.
- \_\_\_\_\_, (1994b). Imagens flutuantes: mulher e educação (São Paulo, 1910-1930). *Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da PUC-SP*, p. 47-56, São Paulo.
- ROSEMBERG, Fúlvia, AMADO, Tina, (1992). Mulheres na escola. *Cadernos de Pesquisa*, nº 80, p. 62-74, São Paulo: Cortez/Fundação Carlos Chagas, fev.
- ROSEMBERG, Fúlvia (1992). Educação formal e mulher: um balanço parcial. IN: COSTA, Albertina de O., BRUSCHINI, Cristina (orgs.). *Uma questão de gênero*. Rio de Janeiro/São Paulo: Rosa dos Tempos/Fundação Carlos Chagas.
- SCOTT, Joan W., (1990). Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*, v. 16, nº 2, p. 5-22, Porto Alegre, jul./dez.
- SOUZA, Aparecida Néri de, (1993). *Sou professor sim senhor! representações sobre o trabalho docente, tecidas na politização do espaço escolar*. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual de Campinas.
- STEPAN, Alfred, (1986). *Os militares: da abertura à nova República*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- TAVARES DE ALMEIDA, M. H. (1984). O sindicalismo brasileiro entre a conservação e a mudança. In: SORG, B., TAVARES DE ALMEIDA, M. H. (orgs.) *Sociedade e política no Brasil pós-64*. 4ª ed. São Paulo: Brasiliense, p. 191-214.
- WEFFORT, Francisco, (1988). Por que democracia? In: STEPAN, Alfred (org.). *Democratizando o Brasil*. São Paulo: Paz e Terra, p. 483-520.
- VIANNA, Cláudia Pereira, (1992). *O sonho que nos move: mães de alunos do Movimento Estadual Pró-Educação na luta pela melhoria do ensino público*. Dissertação de mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.