

Organização docente paulista

Crise, identidade coletiva e relações de gênero

Cláudia Vianna

Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo

Trabalho apresentado na XXII Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, setembro de 1999.

Este artigo¹ expõe o resultado de estudo empírico, de natureza qualitativa, realizado entre 1990 e 1997, com o objetivo de investigar a possibilidade de construção da identidade coletiva da categoria docente.

Assim, temas como o decréscimo das mobilizações, as divergências político-ideológicas internas às entidades representativas do professorado e a distância entre as lideranças das associações/sindicatos e a categoria docente são examinados a partir de entrevistas semi-estruturadas com 13 professores e professoras da rede de ensino estadual paulista.² As entrevistas foram seguidas de um debate entre quatro dos 13 docentes, com a finalidade de obter como complemento a voz do ator e interrogá-lo sobre os impasses e as possibilidades para o re-

conhecimento e as relações entre os professores enquanto atores coletivos. Com base nesses depoimentos, tomados individual ou coletivamente, perguntado sobre a viabilidade de construção da identidade coletiva docente.

A escolha dos entrevistados foi constituída com base no critério de diversidade e no desejo e disponibilidade das pessoas de participar da pesquisa. A composição do grupo foi a seguinte:

> quanto ao sexo: homens e mulheres;

> quanto às gerações pedagógicas: primeira geração (docentes formados até a década de 1970) e segunda geração (docentes formados no final da década de 1980 ou início dos anos 1990);

> quanto às séries e níveis de ensino: docentes que atuam da 1^a à 4^a série no ensino fundamental (PI)³ e docentes que atuam da 5^a

¹ As informações contidas nesse texto fazem parte de tese de doutoramento defendida em maio de 1999 e publicada sob o título *Os nós do nós: crise e perspectivas da ação coletiva docente em São Paulo* (Vianna, 1999).

² Todos os nomes de pessoas e escolas são fictícios.

³ Os docentes no estado de São Paulo são divididos em três categorias, para fins de carreira, remuneração e ní-

série do ensino fundamental à 3ª série do ensino médio (PIII);

> quanto à participação e/ou filiação às entidades representativas do magistério paulista, estas são o Centro do Professorado Paulista (CPP) e o Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP).⁴

Dadas as limitações da pesquisa, optei por não alargar demasiadamente o campo de análise e os campos teóricos a ela correspondentes, mesmo ciente da contribuição de outras diversidades, como etnia, opção sexual ou política do professorado, bem como da importância de entrevistas com alunos e alunas. O universo de investigação assim definido considerou a diferenciação de sexo observada entre os docentes — homens e mulheres — das diferentes séries e níveis de ensino.

O critério relativo às gerações pedagógicas leva em conta o período em que a docência teve seu início e estabelece dois momentos diferenciados: docentes formados na década de 1970, ou antes dela (todos com mais de cinco anos de magistério), e docentes formados no final da década de 1980

veis de ensino nos quais lecionam: os de nível 1 (PI) são formados no ensino médio com habilitação para o magistério e lecionam da 1ª à 4ª série do ensino fundamental; os de nível 2 (PII) são formados no ensino superior, mas possuem licenciatura curta e lecionam da 5ª à 8ª série do ensino fundamental; os de nível 3 (PIII) são formados no ensino superior com licenciatura plena e lecionam da 5ª à 8ª série do ensino fundamental e nas séries do ensino médio.

⁴ A APEOESP sofreu algumas mudanças na sua nomenclatura e abrangência. Fundada em 1945 como APES-NOESP (Associação dos Professores do Ensino Oficial Secundário e Normal do Estado de São Paulo), em 1973 englobou o magistério primário e alterou sua sigla para APEOESP (Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo). Em 1990, com a conquista do direito de organização sindical dos funcionários públicos, prevista pela Constituição de 1988, transformou-se em sindicato, mas manteve a mesma sigla, agregando docentes (ativos e aposentados).

ou início dos anos 1990 (com menos de cinco anos de magistério). Considerei, de acordo com Silke Weber (1996), que o momento da formação, a bibliografia corrente na época sobre questões educacionais e os valores por ela difundidos podem favorecer posições sobre os diferentes tipos de compreensão acerca da ação coletiva. O período de ingresso no magistério e o contexto social, econômico e político nos quais os docentes se inserem, assim como a maior ou menor organização sindical nesses diferentes momentos, também constituem essa dimensão.

Considerando que a antiga separação entre primário e ginásio ainda poderia influenciar o imaginário e a atuação de professoras e professores, mantive a divisão dos docentes entrevistados quanto às séries e níveis de ensino.

Além disso, utilizei a classificação entre militantes e não-militantes do CPP e/ou da APEOESP. O critério, que partiu da concepção dos próprios docentes, não teve como base uma definição abstrata sobre militância. Os docentes consideraram militante o professor ou a professora que, na escola onde lecionavam, eram identificados por seus colegas, e também por si próprios, como membros integrantes do CPP e sobretudo da APEOESP. Utilizaram como parâmetros o apoio às greves, a frequência às assembleias, a atuação como porta-vozes das entidades na escola e a participação em atividades por elas realizadas. Identificaram, assim, como militantes os que poderiam fornecer informações sobre a atuação do CPP ou da APEOESP: as decisões dessas entidades quanto às greves, suas negociações com o governo, seu posicionamento em relação às reivindicações salariais etc.

Os não-militantes foram apontados como aqueles que — associados ou não — não eram identificados com a APEOESP e/ou o CPP pelos professores de suas escolas e se diziam distantes, insatisfeitos ou indiferentes a essas entidades.

Esse traço da militância enfatizado pelos docentes corresponde às noções de ativismo, participação política e sindical expostas por Norberto Bobbio, Nicola Mateucci e Gianfranco Pasquino (1986,

p. 1.100), os quais registram, na definição de ativismo operário, a coexistência de formas e hábitos à margem da representação sindical — como comitês de luta ou comandos grevistas — e das prescrições formais sustentadas diretamente pelas organizações. De modo semelhante, os professores e professoras entrevistados não restringem a militância à mera associação formal às entidades representativas do magistério, mas esta é sustentada por práticas e atitudes de apoio às atividades do CPP ou da APEOESP.

Considerei a indicação de militância ou não-militância assumida pelos docentes muito mais útil para este trabalho, portanto, que uma definição abstrata do termo, uma vez que esta não propiciaria, como aquela, o exame da organização docente a partir de sujeitos e/ou atores coletivos concretos: professores e professoras da rede estadual de ensino paulista.

Foram também entrevistados, entre professores e professoras militantes, algumas lideranças intermediárias da APEOESP — docentes que representam formalmente o sindicato em suas escolas mas não se afastaram do magistério para assumir exclusivamente funções junto à entidade. Os professores escolhidos atuavam junto à Subsele Regional da Lapa, região oeste da cidade de São Paulo.

Um critério importante para a escolha dessa região foi, no caso da APEOESP, o fato de ela abrigar uma das duas maiores subsele regionais do sindicato na cidade de São Paulo, com 127 escolas e 2.805 associados: a primeira é a Subsele Regional de Itaquera, com 2.812 associados. Constituída no início dos anos 1980, é também conhecida pela sua abrangência geográfica, representando escolas de vários bairros da região oeste da capital, por sua tradição de luta e por reunir professores militantes, hoje lideranças da APEOESP e/ou do Partido dos Trabalhadores (PT). Entre elas, cabe destaque a Roberto Felício, ex-presidente da APEOESP de 1996 a 1999; João Felício, ex-presidente da APEOESP de 1993 a 1995; Paulo Frateschi, Gumerindo Milhomen e Beatriz Pardi, deputados do PT.

A coleta de informações

A fim de dar início às entrevistas procurei, a partir de abril de 1996, professores e professoras que pudessem corresponder aos critérios previamente estabelecidos. Meus primeiros contatos para localizar lideranças intermediárias da região oeste de São Paulo foram com a APEOESP. Assim, procurei o diretor da subsele regional da entidade na Lapa. O acesso inicial a esse diretor propiciou o conhecimento da região, a caracterização de suas escolas e de seus professores, bem como a comunicação com alguns militantes do sindicato, homens e mulheres. As demais entrevistas foram realizadas por meio de redes de relações. Professores e professoras indicavam novos conhecidos e, uma vez esgotadas as indicações, eu passava a construir outras redes de relações.

As entrevistas foram efetuadas nos lugares de preferência dos docentes. Alguns escolheram seus locais de trabalho, como a subsele regional da APEOESP na Lapa ou as escolas em que lecionavam. Outros preferiram suas residências. Mas dois, um professor e uma professora, solicitaram que a entrevista fosse realizada em minha residência.

É sabido que a técnica de entrevista é um momento no qual o ator pode organizar sua própria prática (Dubet, 1994). É um espaço de argumentação recíproca e supõe uma certa proximidade entre quem pesquisa e quem fornece as informações, um processo de interação no qual, a partir de questões ou temas sugeridos pelo pesquisador, os entrevistados exploram e detalham o assunto investigado (Thiollent, 1987). Nesse processo, face a face, o conteúdo abordado pode ser revisto pelos entrevistados, que, instigados pelo entrevistador, revisitam suas opiniões, concepções e atitudes. E, entre os diversos fatores que podem intervir, favoravelmente ou não, na relação que se estabelece durante a entrevista está o local onde ela se realiza.

Por isso pensei, a princípio, que minha residência, desconhecida para eles, pudesse interferir negativamente, constringendo-os nas discussões e temas abordados. Mas acabei por concordar com o

pedido, uma vez que, segundo esses docentes, suas escolas e casas não ofereciam as condições ideais, por não terem a tranquilidade e o silêncio necessários para nossa conversa.

A situação temida não se confirmou, pois ambos se dispuseram a falar com desprendimento e riqueza de detalhes, talvez em razão dos contatos anteriormente estabelecidos e das conversas que entabulamos em suas escolas. Não enfrentei nenhum tipo de resistência quanto à realização das entrevistas. Ninguém solicitou que suas falas não fossem registradas no gravador. Houve apenas quem apresentasse receio de identificação posterior, mostrando alívio quando firmei o compromisso de alterar os nomes dos entrevistados e de suas escolas.

Cada entrevista teve duração média de duas horas e meia, com o objetivo de alcançar definições, vivências e alternativas para as situações vividas. No caso de uma professora não-militante e de um professor militante, foram necessárias duas entrevistas para que todos os temas pudessem ser explorados.

Para facilitar a compreensão dos entrevistados sobre as ações coletivas docentes, foi importante resgatar as definições sobre a docência e o agir coletivo, o modo como cada professor e professora vivencia subjetivamente essas concepções, assim como o modo pelo qual elas são administradas. Durante as entrevistas, as descrições do cotidiano de cada um e o estímulo à reflexão sobre ele auxiliaram a apreensão dos diferentes níveis de explicitação dos problemas: o nível mais formal, a experiência subjetiva e as soluções práticas.⁵ Os entrevistados constituem o quadro apresentado a seguir:

> Dilma: nascida na cidade de São Paulo/SP, tem 41 anos, é solteira, trabalha como PIII há 15 anos em escolas estadual e municipal, recebendo R\$ 1.100,00.

⁵ Os temas abordados nas entrevistas trataram da caracterização dos professores e professoras, da visão que possuem de si mesmos e do outro como docentes e da compreensão que possuem sobre as ações coletivas da categoria.

> Gabriel: nascido em Barcelona, Espanha, tem 34 anos, é casado, trabalha como PIII há dois anos em escola estadual e recebe R\$ 815,00.

> Lúcio: nascido em Quirinópolis/GO, tem 35 anos, é casado, trabalha como PIII há 13 anos em escola estadual e recebe R\$ 900,00.

> Gerson: nascido na cidade de São Paulo/SP, tem 31 anos, é solteiro, trabalha como PIII há cinco anos em escola estadual, recebendo R\$ 400,00, e em escola particular, recebendo R\$ 1.100,00.

> Elisa: nascida na cidade de São Paulo/SP, tem 27 anos, é solteira, trabalha como PI e PIII há quatro anos e meio em escola estadual e recebe R\$ 500,00.

> Dora: nascida na cidade de São Paulo/SP, tem 37 anos, é casada, trabalha como PI há 12 anos em escola estadual e recebe R\$ 600,00.

> Rita: nascida na cidade de Assis/SP, tem 42 anos, é solteira, trabalha como PIII há vinte anos em escola estadual, recebendo R\$ 800,00, e como pesquisadora, recebendo R\$ 1.100,00.

> Barros: nascido na cidade de São Paulo/SP, tem 29 anos, é solteiro, trabalha como PIII há oito anos em escola estadual e recebe R\$ 680,00.

> Joana: nascida na cidade de São Paulo/SP, tem 23 anos, é solteira, trabalha como PI há um ano e meio em escola estadual e recebe R\$ 580,00.

> Marcela: nascida na cidade de São Paulo/SP, tem 27 anos, é solteira, trabalha como PIII há dois anos em escola estadual e municipal e recebe R\$ 600,00.

> Vera: nascida na cidade de São Paulo/SP, tem 50 anos, é casada, trabalha como PI há 16 anos em escola estadual e recebe R\$ 800,00.

> André: nascido na cidade de São Paulo/SP, tem 26 anos, é solteiro, trabalha como PIII há três anos em escola estadual e recebe R\$ 700,00.

> Márcio: nascido na cidade de São Paulo/SP, tem 31 anos, é solteiro, trabalha como PI há oito anos em escola estadual e recebe R\$ 510,00.

Após a transcrição — realizada por profissionais — de todas as entrevistas, ouvi novamente as fitas, corrigindo eventuais equívocos e acrescentando as anotações realizadas sobre as reações, os gestos, os silêncios e outras informações importantes para a compreensão das falas. Em seguida, as falas receberam um primeiro tratamento analítico, o qual resultou em um texto ainda preliminar, no qual registrei minha leitura do material e também as entrevistas transcritas.⁶

No início de 1997, retomei o contato com todos os docentes, solicitando a leitura do texto produzido e obtendo retorno positivo de cinco deles.⁷ Enviei-lhes o texto e solicitei uma discussão coletiva sobre ele e sobre a pesquisa em geral.

A discussão teve a finalidade de confrontar o material produzido com os atores nele envolvidos. Inspirada em Dubet (1994), procurei propiciar a interação entre os atores e o debate sobre os significados por eles atribuídos à pesquisa e aos seus primeiros resultados. Isso não significa que tenha incluído os entrevistados como autores do material

produzido ou que tenha realizado uma pesquisa participante; apenas considerei que eles são autônomos e críticos, capazes de produzir reflexões e argumentações férteis para a temática abordada.

Nesse sentido, os atores se reconheceram na pesquisa, mas esta procurou ultrapassar as explicações elaboradas por eles. Foi também um momento no qual professores, professoras e pesquisadora procuraram elaborar suas próprias teses e discutilas em conjunto.

Foi ainda uma situação de tensão entre argumentações distintas e, portanto, uma interlocução na qual os atores desenvolveram as dimensões de suas experiências e as cruzaram com as interpretações apresentadas pela pesquisa, seguindo um processo analítico que alargou a compreensão do tema discutido (Dubet, 1994).

Ainda inspirada em Dubet (idem), procurei desempenhar durante o debate um duplo papel. De um lado, distribuí a palavra, animei o debate, destaquei as contradições e os problemas, buscando garantir que a discussão se desenvolvesse em um bom clima. De outro, apresentei novas possibilidades de análise do material produzido e enviado para leitura prévia.⁸ Procurei deixar claro que existiam posições diferentes entre eles e que eu não pretendia obter um consenso. O debate foi também estimulado pela apresentação de algumas frases sobre os temas das ações coletivas ou de sua ausência, assim como das diferenças e semelhanças entre o agir coletivo de homens e mulheres.

Todos os professores e professoras envolvidos levaram o texto com anotações e apresentaram suas críticas e os aspectos que consideraram inverossímeis, bem como as concordâncias.

A análise das informações assim coletadas propiciou o exame do engajamento coletivo docente e de sua fragmentação com base em duas categorias

⁶ O texto produzido foi apresentado como Relatório Final ao II Programa de Incentivo e Formação em Pesquisa sobre Mulher, organizado pela Fundação Carlos Chagas e aprovado em fevereiro de 1997. Parte do Relatório foi publicada em Bruschini e Hollanda, 1998.

⁷ Por motivos pessoais e profissionais, apresentados por alguns deles, o encontro foi desmarcado duas vezes e realizou-se em setembro de 1997, em minha residência e com duração aproximada de quatro horas. Um dos cinco professores, Barros, confirmou sua presença mas não compareceu. Os demais são: Lúcio, Elisa, Rita e Joana.

⁸ No debate, contei com o apoio da bolsista de Iniciação Científica junto ao CNPq Célia do Carmo Saugo, a qual me auxiliou nas proposições dos temas debatido, anotou e gravou todo o processo.

centrais: crise e identidade coletiva. A crise do engajamento indica tanto o declínio das mobilizações quanto a quebra da hegemonia do modelo de militância sindical e o surgimento de novos modos de ação. Já a identidade coletiva docente tem como fonte para sua recomposição o trabalho realizado no cotidiano escolar. Parte das características das ações coletivas docentes nesse processo também dizem respeito às relações de gênero, em especial aos significados masculinos e femininos que definem a mutação do agir coletivo da categoria.

Declínio ou mutação?

A coletânea organizada por Pascal Perrineau (1994) sobre as formas atuais de engajamento político na França tem em seu próprio título a inspiração para essa discussão. Declínio ou mutação? Com essa indagação, o autor reúne trabalhos sobre diversas formas de engajamento que, na resposta à pergunta enunciada no título, relacionam ao declínio constatado a própria mutação das formas de engajamento político. Assim, a crise não é simplesmente desaparecimento, mas também transformação.

Ao tratar das formas de engajamento político em partidos, sindicatos e associações na França, Jacques Ion (1994, p. 23, tradução minha), por exemplo, nos adverte que se trata do “declínio de um modo específico, histórico e nacional de participação no espaço público” expresso na dedicação integral à militância. Nesse processo a forma militante de engajamento não desaparece por completo, mas adquire novos contornos: deixa de dirigir-se apenas ao partido, ao sindicato ou à associação e passa a conviver também com outras modalidades de participação mais difusas e também com a dedicação às necessidades provenientes da vida privada.

Apesar de examinar a realidade francesa fora da docência, Ion fornece indicações interessantes para a análise da ação coletiva do professorado paulista nos anos 90 a partir dos relatos aqui examinados. De um lado, porque o engajamento assim definido fundamenta a percepção tanto de suas dificuldades quanto de suas mudanças e transformações.

Ou seja, a análise das dificuldades da organização docente supõe o exame das novas possibilidades e da transformação do agir e da identidade coletiva que o sustenta. De outro, porque auxilia a percepção mais detalhada do caráter da crise da organização docente.

Os depoimentos abordam o tema da crise e levam à constatação da dificuldade de constituição das ações coletivas em geral, relacionando os impasses da organização docente nesse quadro mais amplo: “Porque o momento histórico é outro. O mundo mudou. Está tudo mudando. Eu acho que a gente [...] está perdendo o chão, um pouco. Mesmo no movimento sindical” (Dilma, PIII, militante, 42 anos).

Perguntada sobre o momento em que isso ocorre, ela esclarece: “Porque o ano passado [1995] eu já comecei a sentir assim [...] a verdade é essa: a gente está vendo muita coisa mudar e a gente não mudou muito. Isso eu não vejo na APEOESP só, eu vejo no sindicalismo todo. [...] E é duro... Eu não vejo como... A gente não está sabendo lidar com isso. Eu não tenho uma solução” (Dilma, PIII, militante, 42 anos).

Dilma registra o declínio do engajamento da categoria revelando um certo conhecimento das dificuldades enfrentadas pela forma de organização sindical e pelo próprio Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP). Ela também associa esse declínio à crise do sindicalismo em geral, constatada em vários países desde a década de 1980 e no Brasil a partir de meados da década de 1990 (Antunes, 1995).

Ao comparar a militância nos anos 1980 e 1990, Lúcio assinala, no envolvimento dos professores com a APEOESP, uma mudança que ele chama de declínio:

[Nos anos 80] teve assim esse envolvimento e acho que a crença na questão coletiva era muito forte. Então as pessoas se dedicavam muito, participavam muito, estavam muito envolvidas. A partir do governo Collor, que foi um ataque geral aos sindicatos, o professorado acho que sentiu mais um pouco... [...]

Então, pô, isso... para quem já estava no declínio [...] ano após ano, na minha avaliação, tem tido mais dificuldade. (Lúcio, PIII, militante, 35 anos)

Distante do sindicato, Márcio não avalia o declínio do engajamento dos militantes como Lúcio e Dilma, mas registra o esvaziamento das greves:

Sempre quando tem uma greve, o que acontece? Onde acontecem as divergências? Primeiro, entre os próprios manifestantes. No caso os professores, mas [também] no geral, eu digo em outras greves. [...] Se você tiver a oportunidade de entrevistar um metalúrgico [...] você pode constatar isso. No caso dos professores [...] muitos conflitos internos no movimento, que acabam esvaziando o próprio movimento. (Márcio, PI, não-militante)

Barros também registra em sua própria trajetória esse declínio:

Lutei na greve de 1993, uma greve fracassada... Quem lembra dessa greve de 1993? Vai lembrar da circunstância, dos professores, passeando, passeando é a palavra, pela Paulista. Em passeata, descendo a Consolação. Mas [...] as coisas começaram a engrossar [...] engrossar no sentido das perdas, as perdas dos professores que voltavam para as salas de aula, professores que precisavam... que estavam sendo descontados, professores que já estavam desanimados. O engrossamento do fracasso, não o engrossamento da vitória. E, aí, o desespero. (Barros, PIII, não-militante, 29 anos)

Assim, os relatos ressaltam o declínio da participação na APEOESP e o refluxo das greves. Professores e professoras constataam a diminuição dos militantes; a desistência de antigos militantes (eles próprios incluídos ou não); a falta de apoio às greves por grande parte do professorado e os baixos resultados obtidos pelas campanhas e pelas tentativas de sensibilização da categoria para as lutas. É ponto comum entre eles o destaque dado à crise e ao declínio. Além disso, é visível nos relatos que se trata do declínio e das dificuldades de uma determinada forma de agir coletivo docente: a que é re-

lacionada ao engajamento sindical, diretamente ligado às ações organizadas pela APEOESP. Entretanto, trata-se de um declínio da ação coletiva e não do sindicato propriamente dito, ou seja, de um lado, a APEOESP se fortalece institucionalmente, mas, de outro, um determinado tipo de engajamento diminui.

Ao refletirem sobre as dificuldades enfrentadas pelo sindicalismo francês, Groux e Mouriaux (1994) chamam a atenção para esse mesmo paradoxo entre o declínio do engajamento sindical e o crescimento institucional dos sindicatos.

Motivos da crise

Sistematizando as informações dos relatos sobre os motivos da crise do engajamento docente, percebi sete grandes temas:⁹ 1) as sucessivas decepções e derrotas em relação ao governo e às reivindicações docentes; 2) o medo difuso da repressão; 3) a ausência de prática de participação; 4) os mecanismos de controle exercido pelas diferentes instâncias da educação pública, com destaque para as direções de escolas; 5) as disputas internas no sindicato; 6) o isolamento do professorado e 7) o desgaste do modelo de dedicação integral à militância.

O primeiro tema refere-se às decepções diante de muitas derrotas em relação aos governos federal e estadual, os quais “não sinalizaram com nada para o magistério”, como diz Dilma. Os professores explicam que, por mais que o discurso do governo e de alguns setores da sociedade defenda a educação, os interesses concretos do Estado indicam uma política de aparências, além do corte no orçamento para a educação e o fechamento das escolas:

⁹ Os temas aqui arrolados foram exaustivamente mencionados por todos os entrevistados e sistematizados por mim durante a análise. Contudo, não existe uma hierarquia entre eles, que têm, portanto, a mesma ordem de importância.

Esse governo está sempre precisando pelo menos ser alertado de alguma coisa ou alguma percepção que não seja sua própria ação.[...] a não ser que nós realmente estivéssemos concordando com todas as ações que vêm sendo tomadas, mas se existe um descontentamento [...] se existe uma discordância, [...] existe uma coisa que não quer ser conivente com essa política de aparências que eles ainda estão insistindo em manter, você vê que são medidas aparentes, é uma política de aparências. (Rita, PIII, não-militante)

Esse governo que muitos acreditaram aí, tanto o Fernando Henrique como o Covas... Acho que está sendo um dos piores governos na área da educação... Pior do que esses outros que já foram... Horríveis! Pior do que Quércia, do que Fleury, reduzindo orçamento. (Lúcio, PIII, militante)

Às decepções com o governo somam-se o desgaste dos instrumentos de reivindicação da categoria, dentre eles a greve, e as formas utilizadas pela APEOESP com a finalidade de sensibilizar o professorado para suas lutas. Lúcio comenta o fracasso da entidade em suas tentativas, em 1996 e 1997, de atrair novos adeptos e renovar o trabalho. Uma delas, a campanha “Educação no centro das atenções”, visava a sensibilizar a sociedade para “pressionar os órgãos responsáveis pela educação”. Essa campanha envolveu muitos setores da sociedade — Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP), igrejas, movimentos populares, sindicatos — mas obteve poucos resultados. Lúcio rememora que, “quando chegou na questão concreta”, nas propostas para melhorar a estrutura do ensino público e os salários, o governo “não abria mão da sua política de verbas para outros setores, que a gente achava que seria possível”.

Lembra da pouca repercussão da campanha “Lugar de criança é na escola”, lançada pela Central Única dos Trabalhadores (CUT) durante a gestão de Luiza Erundina na prefeitura de São Paulo. Em outra tentativa de sensibilização do professorado, a APEOESP organizou aulas ao ar livre, em frente ao Teatro Municipal, com um grande painel formado por televisores que transmitiam conversas

com a população, mostrando a dívida do Estado com a educação, ao mesmo tempo em que as escolas recebiam um pequeno painel que reproduzia as mesmas informações. Lúcio relata que essa campanha, assim como as outras, não avançou e não teve como resultado uma grande ampliação do engajamento coletivo.

O segundo motivo da crise diz respeito ao medo da repressão. É um medo difuso, invocado a partir da experiência de cada um. A constatação de que esse fator impede ou dificulta a participação é destacada por todos, mas alguns professores dão mais destaque à experiência de repressão da ditadura militar, enquanto outros enfatizam o medo da repressão e do autoritarismo vivido em período mais recente,¹⁰ como Joana, que ressalta a perseguição do professorado pela cavalaria da polícia militar no governo Orestes Quércia: “meu pai falou assim: ‘você está louca, menina, ir para... policial, cavalo, cachorro, cuidado!’”.

O terceiro motivo para a crise trata da falta de hábito de participação e pode ser relacionado ao medo da repressão:

Uma outra coisa que eu acho pesado mesmo [...] a falta de hábito da participação.[...] Como não tem a prática da participação, as pessoas querem mudanças, querem evolução e tudo mais, mas assim: ‘eu aperto o botão aqui e sai pronto lá’. [...] E aí você vai construindo um aspecto negativo na militância ou na necessidade de atuar dentro de um sindicato que dificulta e muito. (Lúcio, PIII, militante)

[...] a falta de exercício de participação, acho que é a mais prejudicial porque [...] ela causa o maior dano. [...] E eu acho que é falta de prática, mas de motiva-

¹⁰ Vale observar que a repressão aqui mencionada é apenas outra forma de o Estado impingir sua visão aos setores da sociedade que procuram reivindicar seus direitos. Ele também nega direitos quando ignora as reivindicações feitas pelas campanhas organizadas pela APEOESP, anteriormente mencionadas.

ção também. Você vê os professores meio desmotivados, não querendo se envolver, até os que participam. (Rita, PIII, não-militante)

O posicionamento de Rita é bastante diferente da defesa de Lúcio. Em sua ênfase à falta de tradição de participação, ele parece não considerar a história de organização do professorado. Refere-se à ditadura militar como uma das explicações para a crise da organização docente nos anos 1990, mas ignora a formação sindical dos anos 1970, extremamente combativa. Dessa forma, não inclui em sua avaliação sobre os motivos da crise as grandes conquistas da participação após a ditadura. Já Rita aponta a história de pouca participação como uma das causas da crise, mas acrescenta o desencanto com esse modo de engajamento ao constatar a saída daqueles que, como ela, já participaram em outros momentos.

O quarto motivo para a crise é também decorrente do medo da repressão: as medidas internas de punição aplicadas na escola pelas diversas instâncias da educação pública. Não é somente o medo das cavalarias durante as passeatas, é também o medo justificado da perseguição advinda dos diferentes mecanismos de controle disponíveis na rede estadual de ensino. Dentre eles o mais destacado refere-se ao autoritarismo das direções de escola, enfatizado por Elisa e Gerson:

A represália [da direção] que a pessoa sofre dentro da escola ajuda também [...] porque de repente você chega numa escola e [...] você entra em atrito com a direção, você fica mal vista. [...] Já fiz greve sozinha [quando era aluna e professora estagiária] [...] E aí a direção caiu matando em cima. [...] A tal ponto [...] que eu fui buscar o meu diploma na escola [...] para assumir uma classe [...] a diretora enrolou tanto para assinar meu diploma que, quando eu saí de lá com o diploma na mão, já tinham fechado as inscrições e eu perdi. [...] Então eu fiquei muito traumatizada, logo assim no começo de carreira você já encara uma barreira dessa! (Elisa, PI e PIII, militante, 27 anos)

Eu já peguei diretora que me pressionou bastante: “Olha, se você não voltar eu estou já procurando outro professor”. [...] Sabe como que é? É uma coisa... Você mina. Você faz uma greve e depois você tem que ficar um mês, assim, parado, pensando, para ver o que você fez... (Gerson, PIII, militante, 31 anos)

O quinto motivo que explica as dificuldades de engajamento diz respeito às disputas internas na APEOESP. De acordo com os relatos é possível verificar um processo semelhante ao observado por Chillemi (1997) nos anos 1970, no qual a concepção de uma ação sindical docente que remetia à forte união do professorado contra o Estado e de um modelo idealizado de militância, que não supõe divergências, foi-se dissolvendo e cedeu lugar às divergências. Peralva (1992) destaca também que a formação de um bloco homogêneo entre os professores se justificou durante o enfrentamento com o Estado da ditadura militar; quando se tornaram possíveis outras formas de chegar ao poder, instalaram-se as diferenças.

De fato, os depoimentos mostram essa dissolução do sentimento de união e de homogeneidade. Mas dizem também que a ausência do conjunto homogêneo não incomoda os professores, pois eles já estão sendo socializados nessas diferenças. A grande resistência que têm quanto à participação no sindicato se refere mais ao modo como são tratadas essas diferenças. Eles repudiam o desrespeito, a falta de tolerância e de ética presentes nas discussões:

Então é o seguinte: a APEOESP, ela tem essa coisa da luta das correntes, sabe? Mesmo a oposição, é uma briga [...]. Agora, isso por um lado é salutar, a discussão. Os desentendimentos. Mas acaba sendo desgastante aos militantes de base. [...] na última assembléia mesmo, subiu uma professora [...] e ela citou esse ponto. Sempre tem: “Olha, a gente não agüenta mais. Até aqui? Vocês vêm brigar aqui em praça pública? A gente está lutando contra o Estado...” [...] fica uma coisa muito — no meu ponto de vista — maniqueísta mesmo. Aí que eu te falo: “o meu ponto de vista é certo, o seu é errado”. (Gerson, PIII, militante)

Eu não tenho vontade de voltar mais lá (Subsede Regional)¹¹ muito menos trabalhar com eles. Não estou nem louca... [...] eu não sei, eu não faria o menor esforço para levar os professores da minha escola lá. Eu não faço esse esforço, eu não luto por isso, de jeito nenhum! Na regional não. Nem eu gosto de lá, porque vou querer que todo mundo vá lá? Naquele espaço que eu não acho que acrescenta nada em mim. (Rita, PIII, não-militante)

E quanto à questão da militância, também [...] já perdeu a importância, a militância. Eu já nem vou querer criticar o Roberto Felício. [...] [o Sindicato] não tem mais função para mim. Tinha até 1993, em 1994 teve, em 1995 já perdeu, 1996... Não estou me tornando conservador, porque faço a maior crítica aos professores conservadores. Se estoura uma greve, eu posso até entrar. Há essa possibilidade. Só que essa possibilidade já caiu bastante. (Barros, PIII, não-militante, 29 anos)

O sexto motivo apontado para a crise é o distanciamento existente entre a categoria e a população usuária da escola pública. Para a superação desse isolamento, há uma proposta feita pelos professores entrevistados: a divulgação das dificuldades e das condições de trabalho do professor por meio da mídia. Aliás, o recurso aos meios de comunicação de massa é uma proposta que unifica todos os relatos, que lamentam a insistência das emissoras de televisão e dos jornais diários em não divulgar as mobilizações docentes. Eles acham que a

¹¹ A APEOESP possui uma Sede Central e muitas sub-sedes regionais, que funcionam como instâncias de organização no interior de cada cidade ou em diferentes regiões. Para criação de uma subsede regional é necessária a aprovação em reunião do Conselho Estadual de Representantes (CER) e seu funcionamento fica subordinado às instâncias superiores e ao Estatuto da APEOESP, com regimento próprio que deve ser revisto pela Executiva na reunião de posse. As sub-sedes regionais devem ter: representantes (conselheiros) no CER; local próprio ou alugado para funcionamento permanente (funcionário, telefone etc.); inscrição no plano de contas (financeiro) da APEOESP.

APEOESP deveria investir para que essa divulgação acontecesse com maior frequência:

Lúcio — Essa manifestação que a gente fez dia 05 [5/10/1997]. Olha o controle da imprensa como é. Não saiu uma linha!

Joana — Só sei o seguinte [...] foi uma que entrou os funcionários de escola, também. E foi mandado para uma repórter da Globo, acho que a Ananda Apple. Mandaram para ela um hollerit, para que ela mostrasse, falasse. [...] Ela pegou, abaixou, deu uma olhadinha assim, não sei o que lá, não falou nada e devolveu. Sabe, o SBT estava lá no meio do povo, pegou algumas entrevistas, alguma coisa assim, mas a Globo é terrível nesse ponto, bem manipulada mesmo.

Elisa — Manipulação. Eles usam muito a parte negativa para estar enfatizando no povo a toda hora, não é?

Lúcio — Manipulação da mídia. Não apresentam o outro lado... é verdade.

Elisa — Não apresentam o lado positivo, é só o negativo. Então isso ajuda muito também.

Joana — Então, qual é a visão da população? Baderneiros! Esses professores não querem dar aula, estão lá fazendo bagunça..

Elisa — Sempre que eles [a mídia] falam eles jogam isso.

Joana — Sempre. É sempre jogado um lado bem negativo mesmo, para deixarem de acreditar.

Elisa — Ficou bem claro naquela [greve] da Paulista, que nós... eu falo nós, mas eu não apanhei, o pessoal que estava lá perto apanhou. Mostrou o pessoal apanhando, mas mesmo assim deixa nas entrelinhas, o que eles estavam fazendo lá, apanhou porque merecia, o que estavam fazendo lá? Estava atrapalhando o trânsito. [...] O que a Globo fala? Tantos alunos sem aula. Tantos alunos ficaram em casa!!!

Por que seria tão importante o recurso aos meios de comunicação? Por que a insistência dos professores em defender que a APEOESP deve investir nessa via? É evidente a clareza que esse grupo possui em relação à parcialidade das notícias divulgadas por grande parte dos meios de comunicação. Mas, além disso, algumas pistas permitem

a hipótese de que a necessidade de informar a população usuária da escola estadual e a opinião pública em geral sobre as condições de vida e trabalho do professorado se deve ao isolamento da categoria. É possível observar que, ao longo dos anos 1990, a tendência de isolamento apontada por Peralva (1992) no final dos anos 1980 tem-se acentuado. A categoria não possui canais próprios de divulgação, assim como não mantém alianças com a população usuária da escola pública. A dificuldade de se estabelecerem alianças entre população e professores é vista, por estes últimos, como passível de solução mediante a divulgação de suas necessidades e problemas pela mídia.

É interessante observar que a saída para a falta de apoio dos pais e mães de alunos às greves e às posições defendidas pelos professores não se encontra no professorado enquanto ator coletivo — capaz de criar alianças na própria escola e também com a população — superando as divergências existentes entre eles. Ao contrário, a solução para o isolamento da categoria é delegada para a APEOESP, por meio do acesso à mídia, que teria o poder de mudar a opinião pública.

O sétimo motivo, mas não menos importante, para a crise do engajamento docente está ligado à forma que este tem assumido: intenso e circunscrito à dedicação quase exclusiva da militância. Nas palavras de Chillemi (1997), essas referências são importantes ao analisarmos o modelo de militância docente constituído desde a década de 1970. Examinando a produção da subjetividade na militância docente dessa época, a autora (idem, p. 90) destaca: “a garra de luta é alicerçada no pensamento de que é preciso dedicar-se exclusivamente à militância”.

Alguns relatos oferecem exemplos dessa intensa dedicação à militância nos anos 1970, motivo de orgulho e indicação da coragem necessária para o enfrentamento da repressão e do compromisso com o engajamento. Lúcio, por exemplo, relembra o início de sua militância, caracterizando-a como algo extremamente envolvente:

As pessoas assim [...] usando a palavra do interior, quando viram a porteira aberta para militância... O pessoal: opa, vamos tentar mudar isso [...] estourou a boiada: “Vamos eleger o Lula, vamos mexer no sindicato, nós vamos...” [...] Acho que assim, é uma parcela grande do sindicalismo cutista, principalmente aí, que incorporou mesmo isso. E foi: era 3 horas da manhã fazendo coisa, era pichando, era panfletagem, eram debates, era conversando com juventude na porta da escola. (Lúcio, PIII, militante, 35 anos)

Contudo, indicam que o agir coletivo caracterizado pela dedicação exclusiva dos militantes ao sindicato tende a se esgotar nos anos 1990. O grande envolvimento relatado pelos professores militantes os fez sentir-se pertencentes ao movimento estudantil, partidário ou sindical. Mas, depois de alguns anos de militância, ressentiram-se com o fato de várias pessoas, engajadas como eles, assumirem cargos administrativos e pararem de se envolver, abandonando a militância para investir na vida pessoal e profissional. Para Dilma a decepção foi ainda maior “porque era o pessoal mais radical, mais assim bravo” que saiu do movimento para assumir cargos de “assessores de deputado, de vereador, que nada faziam”. Os professores registram que muitos de seus antigos colegas abandonaram a militância para investir na vida pessoal e profissional.

A mesma dificuldade de manter o quadro de militantes é indicada por Lúcio: “você pega pessoas importantíssimas assim, do ponto de vista... quadros mesmo, pessoas que são lideranças na região, tinham envolvimento, eram superbem-votadas como conselheiros, aí você perde isso”. Além da ausência de novos adeptos, ele também tece uma crítica acentuada ao modelo de engajamento vivido pelos militantes mais antigos, desde a época da ditadura: “Tem pessoas que parece que... [gesto de trabalho] 26 horas por dia. Se é que pode fazer. [...] dedicada à militância. [...] perceberam que podiam fazer isso [a militância], então se jogaram de corpo e alma nisto. [...] faltou um certo equilíbrio [...] Esqueceram um pouco delas próprias” (Lúcio, PIII, militante).

Ele mesmo questionou essa forma de militância ao recusar a ampliação de seu engajamento no PT mediante a disputa pelo cargo de vereador, revelando que está procurando restringir sua militância à APEOESP: “porque normalmente era assim, semana no sindicato, sábado e domingo no partido. Então, estou nessas assim ainda hoje, mas estou restringindo bem”. Gerson utiliza argumentos semelhantes para justificar sua militância, segundo ele menos intensa que a dos antigos militantes:

Aí quando você volta [ao Sindicato], o pessoal já fica cochichando [...] dizendo que eles são combativos e você... Uma coisa mais ou menos assim. [...] eu não consigo ter o gás que esses caras têm. Já tive muito, sabe? Mas é uma coisa que me deixa muito para baixo. [...] Geralmente são pessoas que estão há muito mais tempo nessa situação. Eu não tenho o que falar para essas pessoas. Não tenho mais... [...] Eu não consigo fazer tudo ao mesmo tempo. (Gerson, PIII, militante)

Esse professor indica trajetórias análogas às de seus antigos colegas de militância ao abandonar a Convergência Socialista e acrescenta aos motivos de suas decepções com a militância exercida em ocupação anterior ao magistério o rígido controle dos partidos políticos. Ressalta um sentimento de solidão diante das restrições impostas pela Convergência Socialista: “Eu me sentia muito só. Partido pequeno [...] sofria muita pressão das outras correntes que participavam do sindicato e eu comecei a sentir uma pressão muito forte. Gosto de conversar com as pessoas e ali infelizmente até a esquerda tem essa coisa de ficar de mal” (Gerson, PIII, militante, 31 anos).

Nota-se, portanto, o desgaste de um tipo de engajamento que tira a liberdade, as escolhas e os momentos da vida pessoal. Isso remete ao conceito de mutação de Ion (1994), citado no início do texto, que indica o esgotamento de uma concepção de militância total. Para falar como esse autor (*idem*), o modelo de engajamento no qual as necessidades dos sindicatos, partidos ou das associações são colocadas em primeiro plano, em detrimento das ex-

pectativas individuais, é paulatinamente colocado em questão, em nome de um outro modelo no qual o indivíduo adquire visibilidade: “Uma coisa assim, que você vai se envolvendo. E o sindicato é assim: se você for assumindo tudo o que apresentam para você fazer, você... desaparece sua vida pessoal. Tá certo?” (Lúcio, PIII, militante).

Os indícios de crise e desgaste do engajamento docente com dedicação total à militância apresentam uma multiplicidade de motivos, destacados nos relatos, desde o medo dos diferentes mecanismos de controle e da repressão até a maneira como a militância está marcada pelas disputas internas. Os fatores indicados apontam possíveis explicações para o desgaste das mobilizações e para a crise da organização docente. Ou seja, existe uma certa decepção com a participação coletiva (Hirschmann, 1983), assim como com os poucos resultados obtidos após as greves, com as diferentes formas de repressão e controle a que estão submetidos os professores e com as insatisfações com o modo de militância. O professorado compara os altos custos da participação com os baixos resultados e revela o desgaste desse modo de engajamento, marcado por uma concepção de dedicação que não deixa espaço para outras necessidades.

A premência de restringir a militância para investir na esfera pessoal, apontada por Ion (1994), relaciona-se ainda aos indícios de uma maior demarcação entre militância e vida privada: a duração das reuniões nos partidos, associações e sindicatos tende a diminuir; o domingo para as atividades políticas desaparece das agendas dos militantes e os encontros noturnos ou nos sábados são reduzidos. Além disso, as atividades de lazer se dissociam das atividades militantes. Dilma e Lúcio relatam, por exemplo, que os churrascos na Subsede/Regional da APEOESP nos finais de semana paulatinamente cedem lugar aos encontros familiares, com os amigos ou que até podem incluir militantes, mas fora do circuito sindical.

Assim, professores e professoras vinculados à APEOESP passam a rejeitar o modelo de militante padrão e buscam criar laços no e para além do es-

paço do sindicato, bem como o equilíbrio entre envolvimento pessoal e sindical. Falam de suas vidas pessoais com desembaraço. Mas, se é forte a decepção com o engajamento total e o retraimento da vida privada, há também outros fatores que provocam mutações no agir coletivo, como se verá a seguir.

Indicações de mudanças no engajamento: a multiplicidade das ações coletivas e os significados masculinos e femininos do agir

Indicando a crise de engajamento, professores e professoras dizem que o sindicato tolhe suas vidas, impede que “sejam eles mesmos” e exclui vários significados pertinentes ao que consideram ser docente. Também apontam algumas saídas para a possível recomposição do agir coletivo. Essas saídas dizem respeito a duas vertentes: 1) a que indica a multiplicidade das formas de ação coletiva, não mais restritas às associações, sindicatos e partidos; e 2) a que aponta significados masculinos e femininos presentes na reconfiguração do agir docente.

Quanto à primeira vertente, encontramos uma série de atividades coletivas que convivem com ou substituem um determinado tipo de militância sindical. Por exemplo, quando perguntados sobre como conciliam suas várias atividades profissionais, sindicais e pessoais, dizem que estão reduzindo o envolvimento com o sindicato, redução que indica também uma mudança na militância docente.

Nesse sentido, quase todos procuraram retomar, durante os anos 1990, atividades abandonadas em razão do intenso engajamento na década de 1980. Dilma, por exemplo, considera que a militância “rouba um pouco” de sua vida pessoal. Por isso reduziu seu engajamento e se dedica mais ao noivo e à construção do apartamento onde irão morar. Gerson substituiu parte do tempo dedicado à militância pelo jogo de futebol com os amigos e por um grupo de música. Lúcio hoje atende necessidades pessoais, priorizando atividades até então abandonadas, como jogar futebol, escrever poesias:

Eu gosto de jogar meu futebolzinho. [...] Por exemplo, eu adoro escrever poesias. [...] Então, por exemplo, eu estava observando, esses tempos aí, que eu vinha escrevendo. Aí, quando entrei no sindicato, na diretoria, [em] 1987 [...] Aí... assim... Acaba limitando... [...] Quando eu fui ver agora recentemente, eu falei: “não, eu tenho que voltar a escrever, eu tenho que voltar a fazer poesia, não!” Aí eu observei que eu fiquei uns... quatro a cinco anos sem escrever nada! [...] até as folhas já estão meio amareladas. (Lúcio, PIII, militante, 35 anos)

Mas não se trata de mero recolhimento à vida privada. Os próprios relatos dos militantes indicam alternativas para o engajamento coletivo ao repudiar o modelo de militância integral e sustentar a necessidade de sua redução. As atividades por eles retomadas redefinem a própria militância quando passam a fazer parte dela. Esse é o caso de Lúcio e Dilma, que levam atividades de lazer para dentro do sindicato, atribuindo com elas novos significados à ação coletiva.

Além disso, alguns professores ocupam também outras esferas de participação, como é o caso de Barros e Lúcio, que participam de movimentos ecológicos e levam essa discussão para o espaço da escola e/ou do sindicato.

Barros desenvolve com seus alunos um estudo ambiental, procurando despertá-los para o conhecimento da “relação dos conflitos com a terra, dos conflitos com a natureza”: fazem visitas à Juréia, onde entraram em contato com pessoas da região, por exemplo, “um caiçara, tipicamente da região [...] pescador que [...] sofre restrição [diante da] dificuldade da pesca. [...] Constantemente há uma fiscalização”. O professor chega a definir essa abordagem em seu trabalho como “militância ecológica”: “você leva os alunos para conhecer, entrar em contato com a floresta”. Para ele, esse é “o professor militante”.

Lúcio também agrega novas maneiras de engajamento ao levar para a escola sua atuação na ONG Planeta Azul, por meio da qual desenvolve um projeto com a 6ª série, na qual, com base em fotogra-

fias, aborda “o ambiente da casa, o ambiente da escola, do bairro, [...] e depois o ambiente da Mata Atlântica”. Realiza ainda reuniões com pais e mães de alunos, explicando, entre outros temas, a depreciação contínua da Mata Atlântica pela população urbana. Esse professor distingue, ainda, entre as “lutas mais amplas e as pequenas” e reflete que, talvez nesse momento, passe a priorizar as últimas: “Por exemplo, eu quero fazer na rua lá, eu estou brigando com o pessoal da rua, eu quero arborizar a nossa rua”.

Os relatos desses militantes antes integralmente dedicados à APEOESP mostram, em meados dos anos 1990, que sua forma de atuação sofreu mudanças. A quebra da imagem de envolvimento unificado desmancha alguns sonhos, mas constrói outros. Dessa maneira, as mudanças nos modelos do engajamento introduzem uma militância parcial e acenam não apenas para um maior recolhimento na vida privada, mas também para múltiplos pertencimentos na esfera coletiva.

Ao investigar a constituição dos conflitos sociais nas sociedades complexas para compreender a ausência de ações coletivas, Melucci (1992) chama a atenção para essa multiplicidade de experiências e para um leque excessivo de alternativas que se impõe para possíveis escolhas individuais e coletivas. Parafraseando o autor: como criar um “nós” diante da tal multiplicidade?

Espaços diversos — o bairro, a Mata Atlântica, o sindicato, a escola — e objetivos diferenciados — qualidade de vida, melhores salários, condições de trabalho, pequenos projetos no cotidiano escolar — indicam a “complexificação” das ações coletivas, que talvez aponte para o convívio entre participações diferentes da que decorre do modelo profissional.

É interessante observar, ainda, que a constatação da crise da organização docente não só produz formas diferenciadas do agir coletivo, mas expressa a presença de novos significados para as ações coletivas da categoria docente — significados relacionados à feminilidade e à masculinidade, tal como são tradicionalmente enfatizadas em nossa so-

cidade. Essa é a segunda vertente, que indica mudanças no agir coletivo mediante a priorização de outras formas de envolvimento.

Os trabalhos sobre gênero ressaltam que, em nossa sociedade, é convencionalmente atribuída às mulheres a dedicação ao universo privado, enquanto aos homens é reservada a participação na vida pública. De acordo com essas representações tradicionais, tudo o que não se refere ao universo doméstico, à casa e aos cuidados dos filhos tem sido, ainda que imprecisamente, considerado participação pública reservada aos homens. Porém, apesar de as mulheres e suas identidades de gênero estarem convencionalmente associadas ao doméstico, em oposição aos homens, existem múltiplos modelos de feminilidade e masculinidade que recusam essa ruptura entre vida privada e participação na esfera pública. Existe um modelo considerado hegemônico, mas sempre existiram tensões e ressignificações das atribuições masculinas e femininas a ele relacionadas.

Os relatos dos professores e professoras entrevistados também caminham nessa direção ao apontarem modos de engajamento que ampliam para homens e mulheres os significados tradicionalmente atribuídos a estas últimas.

Um aspecto dos novos modelos de militância trata de não abdicar das necessidades da vida pessoal e doméstica quando se está militando, e isso é feito por homens e mulheres. Professores e professoras têm assumido funções de cuidado dos filhos na vida privada, preocupam-se com o afeto na vida pessoal e, no âmbito da participação, rompem com a dicotomia entre homens/mulheres; público/privado; racional/afetivo. De modo semelhante ao observado por Connell (1995) quanto à ruptura com o modelo hegemônico de masculinidade, destacam novas formas de masculinidade e feminilidade, as quais respaldam as perspectivas traçadas por professores e professoras para o agir coletivo docente nos anos 1990.

A relação entre esses significados e a própria docência — bem como as ações coletivas desenvolvidas nesse espaço profissional — permite ultrapassar algumas das polarizações, como diz Melucci

(1994a; 1994b), que restringem a dedicação à esfera privada, o envolvimento afetivo e a redução do engajamento integral apenas às mulheres. São homens e mulheres que se voltam para a esfera privada, dando novos significados para a relação convencionalmente estabelecida entre mulheres/vida privada e homens/participação pública.

Ocorre portanto, na mutação das formas de engajamento, a ressignificação entre vida privada e participação na vida pública; necessidades subjetivas e carências que decorrem do trabalho; a definição tradicional de masculinidade e a de feminilidade. O caráter da participação e os significados a ela atribuídos são dos seres humanos, das pessoas, não de homens ou de mulheres. Homens e mulheres resgatam significados que foram impedidos de usar e defendem a volta à vida privada onde a dimensão afetiva seja importante — como a relação com o pai ou o companheiro — sem, no entanto, reduzi-la à negação das ações coletivas.

A análise desenvolvida por François de Singly (1996) sobre o processo de socialização conjugal mostra essa mesma transformação das relações de gênero. O autor (*idem*, p. 47, tradução minha) revela na relação do casal um forte componente, socialmente identificado como feminino: a “centralidade sobre os seres”, a qual ele não define como cuidado ou dedicação ao outro, mas que, a meu ver, está muito próxima disso. O interessante é que esse componente feminino se expressa nas relações estabelecidas pelas mulheres mas também pelos homens.

Além de buscar as crianças na saída das creches ou escolas, eles [os homens militantes] preservam tempo para a família e para o lazer, que se tornam progressivamente práticas legítimas no funcionamento associativo.

Assim, mesmo que ainda exista uma certa tendência a ressaltar a saída das mulheres da militância, penso que seria simplista confinar a crise de uma determinada concepção de engajamento quase exclusivamente às mulheres ou às profissões que expressam valores femininos tradicionais.

Parece ser esse o sentido encontrado nos depoimentos, ou seja, a afirmação de valores femini-

nos como importantes para a construção de novos significados para as ações coletivas de professores e professoras, contribuindo para a constituição de novas formas de recomposição do agir coletivo e da identidade coletiva, para além da predominância de um único modelo de militância, bem como de masculinidade e feminilidade.

Além disso, os relatos indicam também formas de recomposição da ação coletiva mediante o trabalho realizado na escola, como será apresentado a seguir.

Formas de recomposição da identidade coletiva

Nos trabalhos de Melucci vem à luz essa complexa relação entre declínio de uma determinada forma de engajamento coletivo e os novos elementos que indicam sua mutação, bem como lugares privilegiados para a recomposição do agir. Esse processo é semelhante ao declínio do engajamento sindical na APEOESP, assim como ao arrefecimento da defesa da militância enquanto dedicação integral que envolve o ator em sua vida pública e privada e corresponde às suas necessidades subjetivas e de convívio interpessoal. Podemos então concluir pelo desaparecimento das ações coletivas docentes? É ainda Melucci quem avisa que não ocorre o desaparecimento da ação coletiva, nem o desaparecimento dos conflitos sociais. Assim, “não nos encontramos diante da dissolução de atores coletivos ou do desaparecimento dos conflitos, mas de uma profunda mudança na sua forma” (Melucci, 1997a, p. 43).

Esse processo, no qual novos elementos do agir rompem com dicotomias previamente estabelecidas, indica, como diz Gonçalves (1998), sinais de alguma coisa que ainda não conseguimos decifrar. Contudo, essa realidade aponta algumas pistas, entre elas as características que passam a ser ressaltadas nas ações coletivas docentes dirigidas ao trabalho na escola como *locus* da possível recomposição da identidade coletiva da categoria.

O cotidiano escolar fornece algumas pistas para uma das formas possíveis de recomposição da

identidade coletiva, na medida em que o questionamento de um determinado modelo de militância justifica a prioridade dada ao trabalho realizado na escola. Essa importância encontra-se presente em muitos relatos que apresentam forte vínculo com a docência e com os alunos:

[...] como o resfriado foi forte e afetou o ouvido, deu uma inflamação, aí afetou o labirinto [...] Mas sabe o que eu fiz? Uma amiga passava aqui e me pegava de carro. De tanto que eu gostava da escola, eu não tirei licença. Minha amiga passava aqui, me pegava de carro, me deixava na sala dos professores e ia para a escola dela que era outra. Meus alunos iam na sala, me pegavam. Um de cada lado, os meus bunitinhos. (Dilma, PIII, militante)

[...] o positivo [da docência] que eu digo mais, é da minha parte, é o *amor que eu tenho pela minha profissão*. [...] Eu fico preocupado com os alunos, entende, eu quero que saia um sucesso. E eu quero que eles *sintam que eu estou preocupado com eles*. (Barros, PIII, não-militante, grifos meus)

Sou uma pessoa meio tímida, eu não sou nem uma pessoa muito brincalhona, tem pessoas muito mais ágeis lá na escola, e na verdade, eles [os alunos] realmente *gostam muito de mim, e eu sinceramente gosto deles*. Tanto que às vezes eu ouço professores fazendo alguns comentários e fico impressionada de ver, eu até, às vezes, me incomoda algumas coisas, quando eles pedem a minha opinião, eu até falo: “olha, eu *gosto dessa moçada, eu vou ser honesta, eu gosto deles assim do jeito que eles são*, eu sei lá, eles têm os problemas deles, eu tenho os meus, mas a gente ainda se dá muito bem”. (Rita, PIII, não-militante, grifos meus)

Professores e professoras vêem o desgaste da organização docente, a dificuldade de tratar os alunos, a precariedade dos cursos de formação e aperfeiçoamento, a parcialidade das políticas educacionais, mas apostam na educação. É esse vínculo com os alunos e com o trabalho na escola que indica pistas para a recomposição da identidade coletiva, excluindo aqueles que possuem uma imagem mais

desgastada da docência e da relação com os alunos. Assim, a qualidade do vínculo estabelecido com a docência, com o sindicato e com o trabalho realizado na escola ou a ausência desse vínculo indicam pistas para a constituição da identidade coletiva, sendo possível perceber que os professores que possuem um forte vínculo com a profissão desenvolvem ações coletivas porque estabelecem um processo de constituição da identidade. Para Pizzorno (1989), esse processo permite a construção de círculos de reconhecimento que fundamentam as ações coletivas. Assim, não são todos os professores que criam círculos de reconhecimento. Esse processo é evidenciado por aqueles que têm uma história de militância no sindicato ou de envolvimento na escola.

Contudo, o reconhecimento que permite a constituição da identidade coletiva como docente apresenta-se de modo bastante distinto para os professores militantes da APEOESP e para os professores não-militantes que se envolveram em atividades coletivas na escola em que trabalham. Os primeiros reconhecem a importância do trabalho na escola, mas o círculo de reconhecimento a partir do qual constroem sua identidade e sustentam a ação coletiva é a APEOESP. É por meio da atuação sindical que seus integrantes elaboram os significados que lhes permitem abraçar o exercício da docência e atuar coletivamente, rompendo com os colegas da escola que não apóiam o sindicato. Os professores não-militantes que centram seu foco no trabalho realizado na escola priorizam o cotidiano escolar, os alunos, os colegas de profissão e dirigem suas ações e seu reconhecimento coletivo para essa prioridade.¹²

Entretanto, apesar das distinções entre eles, ambos revelam, ainda que em graus diferentes, a valorização do trabalho realizado na escola. Desse modo, a escola simboliza um espaço que favorece a agregação e constitui-se como referência (ainda

¹² Com exceção daqueles que não possuem vínculo com a docência e pretendem, por motivos variados, abandonar a profissão assim que puderem.

que frágil) mesmo para aqueles que estão muito envolvidos com o sindicato, pois oferece a oportunidade de ampliar os vínculos e construir projetos coletivos para além da militância. Todos os professores militantes da APEOESP mencionam ações coletivas desenvolvidas na escola. Agregam assim muitos professores na execução de projetos coletivos que visam à superação dos problemas escolares, para além das reivindicações salariais, da melhoria das condições de trabalho e das políticas educacionais implantadas pelo Estado. Os não-militantes que desenvolvem ações coletivas na escola resgatam a importância do envolvimento coletivo, mas já sob nova chave de compreensão: a escola é instância decisiva na construção da identidade coletiva docente. O importante para eles é reunir-se, afirmar-se e obter respeito nos espaços de discussão coletiva, contar com grupos que auxiliem a viabilização de suas idéias e elaborem alternativas práticas para a ação docente no cotidiano escolar.

Ao pesquisar sobre as dimensões do agir coletivo juvenil, Lodi e Grazioli (1984) ressaltam a valorização de alguns espaços físicos, dentre eles a escola, como referência para o desenvolvimento de ações coletivas pelos jovens. Nesse sentido, os autores observam que a escola facilita a agregação e a construção da identidade coletiva pelos jovens. Parece-me ser esse também o caso dos professores não-militantes para os quais a escola é o foco para o qual dirigem sua lealdade. Ela é também o lugar de convívio dos docentes que nela trabalham e desenvolve o papel de agregar pequenas ações coletivas no seu interior.

Uma postura crítica às medidas implantadas pelo Estado pode transformar-se em mobilização coletiva, como em episódio relatado por Rita, no qual a recusa em elaborar o levantamento sobre as condições da escola após a reestruturação do ensino público paulista, solicitado pela Secretaria de Educação, suscitou ampla discussão e provocou o trabalho conjunto dos docentes de vários períodos.

É claro que as afirmações desse estudo não podem ser generalizadas para outras redes públicas de ensino, entidades ou sindicatos da categoria do-

cente fora do estado de São Paulo. Até mesmo para a rede estadual paulista não é possível estabelecer generalizações. Além disso, as conclusões aqui apresentadas devem ser compreendidas no contexto social deste final de década.

É inegável a conjuntura adversa para as ações coletivas docentes, sobretudo em momento no qual o Estado vem-se mostrando refratário ao diálogo em torno das políticas educacionais por ele implantadas. Muitas dessas políticas têm a ver com o financiamento e a desconcentração da rede estadual de ensino. Trata-se de um momento que facilita a desagregação. No entanto, do ponto de vista analítico, se a ação docente sofre determinações externas, também se insere em um campo de relações sociais no qual o ator coletivo a constrói. A análise dos impasses para a ação coletiva do professorado, do refluxo das greves, da perda de fôlego da categoria permitiu destacar que os fatores externos e internos da crise dizem respeito ao desgaste de um modo de agir e não das ações coletivas docentes em geral. Nesse contexto as dificuldades remetem, sobretudo, à crise do engajamento sindical ligado à APEOESP.

Contudo, isso não significa que a atuação sindical não tenha extrema importância na caracterização da ação coletiva docente paulista na década de 1990. Grande parte dos entrevistados faz questão de frisar que o sindicato é o porta-voz das necessidades da categoria para a defesa contra o aviltamento salarial e para a reivindicação de melhores condições de trabalho. Mesmo entre os professores que apresentam vínculos frágeis, essa forma de ação é considerada importante para criar resistência em relação ao Estado. A crítica aparece quando se discute a constituição da identidade coletiva, processo no qual o engajamento sindical aparece como elemento desagregador, enquanto a escola é apontada como *locus* possível de sua construção.

Os relatos expressam, sobretudo, a insatisfação com o modo como as divergências são tratadas no interior do sindicato e com uma forma de atuação sindical que restringe a liberdade e as escolhas da vida pessoal. Esse conjunto de insatisfações re-

mete à mutação da concepção de militância sindical. O modelo de engajamento no qual as necessidades do sindicato são postas em primeiro plano é paulatinamente colocado em questão e as críticas a esse modelo são causa tanto da redução no tempo dedicado à militância, quanto do recolhimento à esfera privada e do investimento em outras esferas de ação coletiva. Isso, porém, não significa afirmar o fim do engajamento militante. Ele não desaparece por completo, apenas adquire novos contornos: deixa de ser tão fortemente caracterizado como dedicação integral ao sindicato; convive com a crítica à postura assumida pela militância e com outras modalidades de participação mais difusas, assim como com o atendimento de necessidades provenientes da vida privada dos militantes. Professores e professoras vinculados à APEOESP buscam a criação de laços no e para além do espaço do sindicato, bem como o equilíbrio entre envolvimento sindical e cuidado dos filhos, vida pessoal e participação em atividades coletivas fora do magistério. Assim, a crise indica a dificuldade ou, até mesmo, a ausência de ações coletivas, enunciada por professores — como Joana e Márcio — que se sentem isolados na escola e resistem a qualquer participação. É interessante notar que os mais insatisfeitos com a profissão é que revelam a mais completa distância do agir coletivo. Mas ela é também sinal de recomposição do engajamento, da ação e da identidade coletiva.

CLÁUDIA VIANNA é professora, doutora pela Faculdade de Educação da USP. 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.

Referências bibliográficas

ANTUNES, Ricardo, (1995). *Adeus ao trabalho?: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*. 2ª ed. São Paulo: Cortez.

- BOBBIO, Norberto; MATEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco, (1986). *Dicionário de política*. Brasília: Ed. de Brasília.
- BRUSCHINI, Cristina; HOLLANDA, Heloísa Buarque de, (1998). *Horizontes plurais: novos estudos de gênero no Brasil*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas/Editora 34.
- CHILLEMI, Margaret Maria, (1997). *Produção de subjetividade, militância e gênero*. Dissertação. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.
- CONNELL, Robert W., (1995). Políticas da masculinidade. *Educação e Realidade*, v. 2, nº 20, p. 185-206, Porto Alegre.
- DUBET, François, (1994). *Sociologie de L'expérience*. Paris: Seuil.
- GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira, (1998). Os movimentos negros no Brasil: construindo atores sociopolíticos. *Revista Brasileira de Educação*, nº 9, São Paulo.
- GROUX, Guy; MOURIAUX, René, (1994). Syndicalisme sans syndiqués. In: PERRINEAU, Pascal (org.). *L'engagement politique: déclin ou mutation?* Paris: Fondation Nationale des Sciences Politiques.
- HIRSCHMANN, Albert, (1983). *De consumidor à cidadão*. São Paulo: Brasiliense.
- ION, Jacques, (1994). L'évolution des formes de l'engagement public. In: PERRINEAU, Pascal (org.). *L'engagement politique: déclin ou mutation?* Paris: Fondation Nationale des Sciences Politiques.
- LODI, Giovanni; GRAZIOLOLI, Marco, (1984). Giovani sul territorio urbano: l'integrazione minimale. In: MELUCCI, Alberto (org.). *Altri Codici: aree di movimento nella metropoli*. Bolonha: Il Mulino.
- MELUCCI, Alberto, (1992). *Il gioco dell'io: cambiamento di sé in una società globale*. Milão: Saggi/Feltrinelli.
- _____, (1994a). Movimentos sociais, renovação cultural e o papel do conhecimento: entrevista a Leonardo Vritzer e Timo Lyra. *Novos Estudos Cebrap*, nº 40, São Paulo.
- _____, (1994b). *Passaggio d'epoca: il futuro è adesso*. Milão: Feltrinelli.
- _____, (1996). A experiência individual na sociedade planetária. *Revista Lua Nova*, nº 38, São Paulo.
- _____, (1997a). Movimentos sociais e sociedade complexa. *Cadernos do Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Movimentos Sociais: Movimentos Sociais na Contemporaneidade*, nº 2, p. 11-32, São Paulo: Pontifícia Universidade Católica.

- _____, (1997b). Sociedade complexa, identidade e ação coletiva: entrevista a Dalila Pedrini e Adrian Scribano. *Cadernos do Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Movimentos Sociais: Movimentos Sociais na Contemporaneidade*, nº 2, p. 33-63, São Paulo: Pontifícia Universidade Católica.
- 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 da Universidade de São Paulo.
- PERRINEAU, Pascal (org.), (1994). *L'engagement politique: déclin ou mutation?* Paris: Fondation Nationale des Sciences Politiques.
- PIZZORNO, Alessandro, (1989). Algún otro tipo de alteridad: una crítica a las teorías de la elección racional. *Sistema*, nº 88, p. 27-42.
- SINGLY, François de, (1996). *Le soi, le couple et la famille*. Paris: Nathan.
- THIOLENT, Michel, (1987). *Crítica metodológica, investigação social e enquete operária*. São Paulo: Polis.
- VIANNA, Cláudia Pereira, (1998). Entre o desencanto e a paixão: desafio para o magistério. In: BRUSCHINI, Cristina; HOLLANDA, Heloísa Buarque de, (1998). *Horizontes plurais: novos estudos de gênero no Brasil*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas/Editora 34.
- _____, (1999). *Os nós do nós: ação coletiva docente no ensino estadual paulista (1990-1997)*. São Paulo: FE-USP (tese doutoramento).
- _____, (1999). *Os nós do nós: crise e perspectivas da ação coletiva docente em São Paulo*. São Paulo: Xamã.
- WEBER, Silke, (1996). *O professorado e o papel da educação na sociedade*. Campinas: Papirus.