UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO

LEONIR BORGES

SOCIEDADE, ESTADO E SINDICATO NO BRASIL: QUEM ESTÁ EDUCANDO O EDUCADOR?

MARINGÁ, PARANÁ
2004

LEONIR BORGES

SOCIEDADE, ESTADO E SINDICATO NO BRASIL: QUEM ESTÁ EDUCANDO O EDUCADOR?

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração: Fundamentos da Educação, da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da professora doutora Maria Rosemary Coimbra Campos Sheen.

MARINGÁ, PARANÁ
2004

LEONIR BORGES

SOCIEDADE, ESTADO E SINDICATO NO BRASIL: QUEM ESTÁ EDUCANDO O EDUCADOR?

Aprovado em 19/05/2004.

Dissertação de Mestrado aprovada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fundamentos da Educação, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá, pela seguinte banca examinadora:

Professora Orientadora Doutora Maria Rosemary Coimbra Campos Sheen (UEM)

Professor Doutor Mário Luiz Neves de Azevedo (UEM)

Professor Doutor Gaudêncio Frigotto (UFF)

DEDICO à minha família, aos meus filhos Leonel e Gabriel e a todos os homens e mulheres que acreditam e lutam pelo futuro comunista da humanidade.

Agradeço aos membros da banca de exame de qualificação e de defesa e a todos aqueles que colaboraram, de forma direta e indireta, para a elaboração deste trabalho. Para evitar deixar alguém de fora, dou-me o direito de não mencionar nomes, abrindo apenas uma exceção, à amiga, professora e orientadora Maria Rosemary Coimbra Campos Sheen, que, mesmo enfrentando problemas com sua saúde, jamais deixou de atender, incentivar e acreditar na elaboração e conclusão deste trabalho. Que esta força viva e presente sirva de exemplo e incentivo para todos aqueles que pensam em desanimar da LUTA!

QUEM MORRE?

Morre lentamente quem não viaja, quem não lê, quem não ouve música, quem não encontra graça em si mesmo.

Morre lentamente quem destrói o seu amor próprio, quem não se deixa ajudar.

Morre lentamente quem se transforma em escravo do hábito; repetindo todos os dias os mesmos trajetos, quem não muda de marca, não se arrisca a vestir uma nova cor, ou não conversa com quem não conhece.

Morre lentamente quem faz da televisão seu guru.

Morre lentamente quem evita uma paixão, quem prefere o negro sobre o branco e os pontos sobre os is em detrimento de um rodamoinho de emoções, justamente as que resgatam o brilho sobre os olhos, sorriso dos bocejos, corações aos tropeços e sentimentos.

Morre lentamente quem não vira a mesa quando está infeliz com o seu trabalho, quem não arrisca o certo pelo incerto para ir atrás de sonho, quem não permite, pelo menos uma vez na vida, fugir dos conselhos sensatos.

Morre lentamente, quem passa os dias queixando-se da sua má sorte ou da chuva incessante.

Morre lentamente, quem abandona um projeto antes de iniciá-lo, não pergunta de um assunto que desconhece, ou não responde quando lhe indagam sobre algo que sabe.

Evitemos a morte em doses suaves, recordando sempre que estar vivo exige um esforço muito maior que o simples fato de respirar.

Pablo Neruda

RESUMO

Este texto de Dissertação de Mestrado analisa a Política de Formação Sindical da APP-Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná, no período de 1988-2002, desenvolvida por intermédio das ações educativas propostas por este Sindicato. Por constituírem os professores uma categoria específica de trabalhadores, a pesquisa detectou o papel que estes desempenham no processo de trabalho próprio da sociedade capitalista.

A opção em eleger a APP-Sindicato que tem em seus quadros pouco mais de 50 mil professores filiados e que possui um programa de política de formação sindical deveu-se, por um lado, ao reconhecimento da especificidade e da importância dos professores enquanto trabalhadores em educação e, por outro lado, enquanto filiado e ex-dirigente deste Sindicato, desenvolvi uma prática sindical que levantou uma série de questões em relação ao funcionamento da sociedade e ao papel dos sindicatos frente a estas questões e, principalmente, em se tratando de um sindicato que representa uma categoria profissional que trabalha diretamente com a educação.

Diante dos objetivos da pesquisa, selecionei, como problemática central, a seguinte indagação: qual a concepção de formação sindical que norteia a política educacional da APP-Sindicato? Considerando que o desdobramento ou ampliação desta problemática poderia oferecer subsídios ao esclarecimento dos propósitos desta dissertação, outras questões foram levantadas: Qual a compreensão do papel do sindicato que essa concepção reflete? As ações educativas que a APP-Sindicato desenvolve, com base nessa concepção de formação sindical, tem o objetivo de formar o professor para quê? Para quem? E, com qual objetivo? O professor está sendo educado politicamente pela unidade sindical que o representa? Estas ações garantem a formação política do professor?

As questões que foram levantadas ao longo do trabalho me levaram a concluir que no decorrer de longas décadas, o movimento sindical brasileiro foi incapaz de entender o processo de desenvolvimento do capitalismo e industrialização no Brasil e, com isso, incapaz de intervir socialmente, de maneira correta e concreta, da perspectiva do trabalho e do trabalhador. Que a institucionalização dos sindicatos, sob a ingerência do Estado, é um fator de ruptura na construção de um projeto autônomo de sindicalismo e de um projeto de educação mais globalizante de caráter classista e, que, ainda, ela gerou importantes mecanismos de controle político-ideológico, principalmente, em se tratando de sindicato dos professores.

E quanto ao programa de política de formação sindical da APP-Sindicato, de fato, tem o objetivo de formar o professor. Mas esta formação visa muito mais torna-lo um militante ou do próprio sindicato, do que um agente histórico transformador.

PALAVRAS-CHAVE: trabalho, capital, sindicato, política de formação, profissão docente.

ABSTRACT

This text analyzes the Politics of Syndical Formation of the APP-union of the Workers in Public Education of Paraná, in the period of 1988-2002, developed through the educational actions proposed by this Union.

For being the teachers a specific category of workers, the research detected the role they play in the process of work regarding the capitalist society.

The option of choosing the APP-union, which has a bit more than 50 thousand members and possesses a program of politics of syndical formation was due, on the one hand, to the recognition of the specificity and the teachers' importance while workers in education and, on the other hand, while a member and former-leader of this Union, I developed a syndical practice that raised a series of subjects concerning the operation of the society and the role of the unions regarding these subjects and, most importantly, for being an Union that represents a professional category that works directly with the education.

Given the goals of the research, I selected, as central problematic, the following inquiry: what is the conception of syndical formation that leads the educational politics within the APP-union? Considering that the unfolding or the enlargement of this problematic could bring subsidies to the clearing of the purposes of this dissertation, other questions were raised: What comprehension concerning the role of the union this conception contemplates? The educational actions that the APP-union perpetrates have the purpose of turning the teacher into what? And for whom? And, with which objective? Is the teacher being politically educated by the Union that represents him/her? Do these actions guarantee the teacher's political formation?

The subjects that were raised throughout the work made me conclude that for long decades, the Brazilian syndical movement was unable to understand the process of development concerning capitalism and industrialization in Brazil and, henceforth, was unable to intervene socially, in a correct and concrete way, as far as the worker’s perspective are concerned.

That the institutionalization of the unions, under the handling of the State, is a rupture factor in the construction of an autonomous project of syndicalism and of a project of education

more globalizing and with group character and, nevertheless, it provided important mechanisms of political-ideological control, mainly for concerning a teachers' union.
As of the program concerning politics of syndical formation of the APP-union, actually, it has the sole purport of forming the teacher. But this formation seeks much more turning him/her into a militant of the union than an agent of historical transformation.

KEY-WORDS: work, capital, union, formation politics, educational profession.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 12

CAPÍTULO 1

RELAÇÃO CAPITAL E TRABALHO NO BRASIL: O PAPEL DOS SINDICATOS DOS TRABALHADORES 22

1.1 Breve Entendimento das Categorias Trabalho, Capital e Capitalismo 22

1.1.1 Trabalho 22

1.1.2 Capital 25

1.1.3 Capitalismo 27

1.2 Objetivação do Capitalismo Industrial no Brasil 31

1.2.1 A era Vargas 35

1.2.2 Governo Juscelino Kubitschek mudança na acumulação de capital 39

1.2.3 Governo militar: manutenção do padrão de acumulação de capital, sustentado no D3 41

1.3 A Globalização do Capital e a Introdução de Políticas Neoliberais 45

1.3.1 A globalização como conseqüência da lógica de acumulação capitalista 45

1.3.2 O ajuste neoliberal 47

1.3.3 O ajuste neoliberal no Brasil 49

1.4 O Papel dos Sindicatos dos Trabalhadores 53

1.4.1 O nascimento do sindicato 53

1.4.2 O nascimento do sindicato no Brasil 55

1.4.3 O movimento sindical nas décadas de 1980 e 1990 e o neoliberalismo 60

CAPÍTULO 2

TRABALHO PRODUTIVO E TRABALHO IMPRODUTIVO: QUAL A NATUREZA DO TRABALHO DOCENTE? 67

2.1 A Mercadoria e o seu Significado na Sociedade Capitalista 67

2.2 Breve Entendimento do Conceito de Trabalho Produtivo e Trabalho Improdutivo..... 74

2.2.1 Natureza do trabalho docente 79

2.2.2 Gênese da profissão docente no período Moderno 85

2.2.3 Gênese da profissão docente no Brasil 92

CAPÍTULO 3

APP-SINDICATO E SUA PROPOSTA DE POLÍTICA DE FORMAÇÃO SINDICAL 98

3.1 A Construção Histórica do Paraná: da Emancipação Política da Província de São Paulo (1853) aos Governos Jaime Lerner (1994-1998; 1998-2002) 98

3.2 Breves Notas Sobre as Origens da Instrução Pública no Paraná: a Construção da Escola e do Trabalho Docente . 108

3.3 A Organização Sindical dos Professores: da APP-Associação a APP-Sindicato 120

3.4 A Política de Formação Sindical da APP-Sindicato nos Governos Jaime Lerner 129

3.4.1 Triênio 1993-1996 133

3.4.2 Triênio 1997-1999 135

3.4.3 Triênio 2000-2002 141

CONSIDERAÇÕES FINAIS 147

REFERÊNCIAS 157

INTRODUÇÃO

A formação do professor tem, ao longo da estruturação histórica dessa profissão, passado por diversos e conflitantes caminhos. Como se sabe, a atividade de professor já existe desde a Antigüidade Clássica. E, se for ampliado o entendimento deste termo, considerando educador todo aquele que transmite conhecimentos necessários à ordenação da sociedade, é visto que, mesmo nas sociedades primitivas, a educação era uma atividade presente e importante e a figura do "educador" também era indispensável à sociedade.

Contudo, ao falar do professor e de sua formação nos dias atuais, estou me referindo a processos históricos distintos dos acima assinalados. Um dos aspectos dessa questão refere-se à ampliação das instituições por meio das quais a professor pode ser educado: a escola, a universidade, os órgãos governamentais, como as secretarias de educação, por exemplo, os partidos políticos e os sindicatos, entre outros[1].

É evidente que não há uma homogeneidade nessas instituições quanto aos objetivos que se propõem para a educação do professor. Em linhas gerais, talvez fosse possível afirmar que algumas pretendem educá-lo para a ordem, para a eficiência técnica e a neutralidade política, e outras querem transformá-lo em sujeito crítico e atuante, mediante sua formação política.

Essa divergência de orientações quanto à formação do professor, por si só, denuncia a contraditoriedade de sua posição social enquanto agente formador e desmistifica o fato, muitas vezes tão amplamente divulgado, de que ele é um agente da transformação pelo simples fato de ser professor. A prática histórica tem servido para mostrar que não há essa naturalização da profissão do professor. Como ser histórico concreto, ele vive e reflete as contradições próprias da sociedade em que está inserido.

Como afirma Roberto Romano (1986, p. 109), desde Marx que não se confia

---

[1] Outras instituições que têm procurado contribuir com a temática da formação do professor são a ANFOPE, ANPED, CEDES, ANDE, SBPC. De acordo com Nilda Alves (2001, p. 7), estas instituições "[...] e tantas outras têm dado contribuições importantes na construção desta história, e que nossas instituições, de várias maneiras, têm buscado soluções para esta que, sem nenhuma dúvida, é uma das principais questões da nossa época, a formação do professor brasileiro, que se quer de qualidade e contínua".

> [...] na ação dos educadores, enquanto educadores, para a revolução social. Estes, segundo o adágio clássico, precisam ser educados, ou seja, são o produto da máquina instrutiva dominante. Recusa-se, assim, [...] uma concepção do professor *qua* professor enquanto agente das transformações sociais. Estas são orientadas pela *arte* da política, e por ela devem ser destruídas ou reconstruídas.

Essa complexidade da "educação do educador" aparece refletida não só na multiplicação de instituições e associações que passaram a se preocupar com esta problemática, mas também na diversidade da produção teórica recente sobre este tema.

Este trabalho de dissertação de mestrado é uma tentativa de colaborar com o debate em torno da formação do educador, questão tão presente nos dias de hoje quanto no século XIX quando Marx afirmou que o "educador precisa ser educado". Seu objetivo principal é analisar a política de formação sindical da APP-Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná, desenvolvida por intermédio das ações educativas propostas por esse Sindicato. Por constituírem os professores uma categoria específica de trabalhadores, a pesquisa procurará detectar o papel que estes desempenham no processo de trabalho próprio da sociedade capitalista.

No caso específico do capitalismo brasileiro, Florestan Fernandes (1986, p. 14) aponta para a objetificação do professor:

> [...] o professor foi objetificado e ainda o é na sociedade brasileira. [...] É preciso tentar compreender essa brutalização cultural, que se faz desde o passado mais longínquo, e que chegou e ainda chega a ser tenebrosa com relação aos professores, por exemplo, que se dedicam ao ensino de crianças [...] Todos somos professores. Todos somos, fomos e seremos brutalizados. Esse é um tópico importante. O segundo tópico diz respeito à própria correlação entre a atividade do professor, numa sociedade subdesenvolvida, e o caráter político do que ele faz e do que deixa de fazer. E dentre as sociedades subdesenvolvidas, o Brasil se apresenta com características peculiares, por ser uma sociedade com desenvolvimento desigual muito forte e, portanto, por apresentar contrastes, contradições muito violentos.

Para uma compreensão de como se processa essa objetificação do professor, faz-se necessário buscá-la num contexto mais amplo.

Marx e Engels escreveram, há 155 anos, o *Manifesto do Partido Comunista*, um dos mais lidos, conhecidos e influentes documentos de todos os tempos e, certamente, um dos mais atuais. As análises históricas, feitas à época, parecem ter sido escritas nos dias atuais, no contexto do capitalismo globalizado. Os apontamentos sobre o trabalho, especialmente os efeitos de sua divisão e de sua fetichização, constituem-se em elementos fundantes que orientaram e orientam o mundo operário, sindical e popular.

Vive-se um momento crucial da existência humana. Está sendo o momento da vitória da fase mais radical da história do capitalismo; a exploração está sendo levada aos extremos da eliminação física e espiritual, do, porque não dizer, extermínio simples e puro dos que não se apresentam com poder pleno de competição na grande aldeia degenerada do mercado. A etapa de desenvolvimento pela qual está passando o capitalismo está provocando mudanças e transformações no cenário social, político e econômico ocasionando, inclusive, redução do operariado industrial, levando ao questionamento sobre a centralidade do trabalho[2].

A nova ordem mundial vem todos os dias acompanhada e sobrecarregada de uma violência social concreta, técnica, impessoal, burocrática e simbólica sem precedentes, ancorada na retomada dos princípios do liberalismo clássico, fundado nos valores do individualismo, da liberdade formal e jurídica, da propriedade particular, da competição, da famigerada igualdade de oportunidades e da democracia formal. Tais princípios estão sendo cristalizados na ideologia (neo)liberal, na tentativa de legitimar o estágio atual do modo de produção capitalista e, dessa forma, sacralizar o mercado e satanizar o Estado.

É importante ressaltar que algumas dessas mudanças, que vêm ocorrendo ao longo das últimas décadas, estão se dando como decorrência de novos processos de trabalho, em que o relógio-ponto, o trabalho rígido, a produção em série, a aceleração do ritmo de produção ditado pela máquina, a separação entre concepção e execução — próprios do taylorismo e fordismo — têm sido substituídos por formas flexíveis de trabalho, por novos princípios de

---

[2] A negação da centralidade do trabalho, embora tenha se tornado mais freqüente a partir das três últimas décadas do século passado, tem sua origem, como afirma István Mészáros, desde a década de 1920. Um exemplo seria o de Karl Mannheim, no texto *Ideologia e utopia*. Tal negação tem sido agregada pelos defensores do capital até os dias de hoje. Por outro lado, autores que se identificam com a perspectiva teórica iniciada por Marx, têm desenvolvido um esforço no sentido de desmistificar esta negação do trabalho. Para Mészáros, desde o início, os defensores do capital tinham como objetivo, ao negar a centralidade do trabalho, "afastar a inconveniente realidade do trabalho como antagonista do capital, negando a própria existência de uma força social capaz de instituir uma alternativa hegemônica para a ordem estabelecida" (Mészáros, apud: ANTUNES, 2002).

gestão, círculos de controle de qualidade, qualidade total, trabalho por tarefas e terceirização.

Certamente, estas novas formas de organização do trabalho dentro dos princípios capitalistas mexem com a materialidade e com a subjetividade do trabalhador. Os direitos do trabalhador são, a cada dia, desregulamentados e flexibilizados o que, em outras palavras, significa o fim de direitos históricos conquistados pelas lutas da classe trabalhadora. É a fase em que os predadores estão fazendo as leis e impondo as novas regras de conduta das forças produtivas e de produção e reprodução da vida humana.

Se a situação das relações sociais e produtivas encontram-se nestes níveis mundialmente, é evidente que, no Brasil, não poderia ser diferente ou até mesmo pior, dado a história da formação social, política e econômica deste país. A destruição dos direitos sociais, somada à entrega do patrimônio público têm se constituído, praticamente, na ação única da maioria daqueles que dirigem o País. É importante e interessante resgatar e observar que este ímpeto demolidor de direitos sociais, inscritos na carta constitucional promulgada em outubro de 1988 — lembrando que estes direitos foram frutos de muita organização e lutas contra a ditadura militar —, ocorre justamente sob um regime de democracia formal, numa tentativa de aliança direta do governo com a massa popular, mediada pela mídia e outros setores contra a sociedade organizada.

O Estado do Paraná se insere, de forma subordinada, ao movimento do capital. A destruição dos serviços públicos, o desmonte da máquina estatal, a destruição de direitos trabalhistas, o enfraquecimento dos mecanismos de controle social, a concentração da riqueza e os valores do livre mercado, sem dúvida, pautaram a política do governo Jaime Lerner.

O discurso de competência técnica e administrativa que levou este governador a ter dois mandatos consecutivos se desmontou. O Paraná mostrou o segundo pior desempenho do Brasil na produção industrial em 1999 com a queda de –13,1% contra 15,4% de crescimento da indústria gaúcha, por exemplo. Esta queda foi puxada pela redução nas atividades dos setores elétrico e de comunicações paranaenses. Nem mesmo a vinda das montadoras automobilísticas, ao contrário do que foi imposto aos quatro cantos do Estado pela propaganda oficial paga com o dinheiro do contribuinte, corroborou para a elevação da

produção industrial paranaense, uma vez que as mesmas importaram e importam várias peças e componentes para fortalecer as bases produtivas nacionais.

A referência ao governo Jaime Lerner dá-se pelo fato de que o período em que será analisada a política de formação sindical da APP-Sindicato é de 1988-2002. Compreende metade do governo Álvaro Dias (1986-1990) e todo o primeiro governo Roberto Requião (1990-1994), mas é nos governos Lerner (1994-1998; 1998-2002) que se tem a consolidação das políticas neoliberais em que os docentes da rede pública estadual de ensino do Paraná tiveram os momentos mais difíceis, como, por exemplo, a quase extinção do quadro de carreira, a não realização de concurso público, maior fragmentação da categoria, etc.

A pesquisa não pretende reconstituir os oito anos de governo de Jaime Lerner em profundidade, apenas se fazem necessárias breves referências para se ter um quadro da situação do Paraná. Todos os setores caminharam para a falência: a indústria da construção civil viveu períodos de retração, a política industrial acentuou quadro de crise, o desemprego aumentou, o desmonte dos serviços públicos caracterizou as duas gestões e a violência também foi uma marca do governo, inclusive com intervenções em sindicatos. A APP-Sindicato, junto com outros sindicatos de servidores, sofreu uma intervenção direta do governo Lerner: seus filiados tiveram os descontos sindicais cassados em folha de pagamento com a conivência de juízes que não cumpriram seus papéis ao se omitirem ante o cumprimento dos artigos 5º e 8º - DOS DIREITOS E DEVERES INDIVIDUAIS E COLETIVOS, da Constituição Federal. Foi, sem dúvida, uma tentativa de calar as vozes e opiniões contrárias ao seu governo. É a experiência da barbárie civilizada e legalizada[3].

Mesmo diante de toda a repressão, diversos setores da classe trabalhadora organizaram ações, mobilizações e greves na defesa de seus direitos e contra a política desastrosa do governo Lerner: atos públicos dos servidores estaduais, greves do judiciário, das universidades estaduais e dos trabalhadores em educação da rede pública, entre outros. Mas é ingegável a destruição catastrófica da política econômica nacional e estadual, gerenciada pelo Fundo Monetário Internacional (FMI), cumprida à risca pelos governantes. Esta faz com que a grande maioria da população seja atingida diretamente.

[3] A simples troca de governos, federal e estadual, não descartou esta possibilidade, como vem sendo demonstrado nestes poucos dezesseis meses (janeiro/2003 a abril/2004) de governo.

Diante de todas as investidas do governo contra a classe trabalhadora em conseqüência da nova etapa de desenvolvimento do capitalismo, cujas regras são ditadas pelo Banco Mundial e FMI, esta tem procurado reagir para se contrapor a essa política, em especial os trabalhadores da educação do Paraná, por meio de movimentos de protestos, atos, marchas, paralisações e greves e de amplos projetos e programas de educação sindical.

A ***Educação Sindical*** é uma das formas de combate às investidas do Estado e sempre esteve presente na história do movimento sindical brasileiro, assumindo características e matizes diferentes no processo de desenvolvimento do capitalismo no Brasil, principalmente em momentos decisivos para a vida do País e nos de crises conjunturais.

O que se tem percebido — e os estudos que abordam o tema têm apontado — é que a educação sindical tem privilegiado os processos e sistemas de formação e qualificação do trabalhador enquanto mão-de-obra e construção da identidade coletiva. Esta formação se dá por meio de pequenas lutas que se forjam nos locais de trabalho e moradia, convertendo-se em movimentos mais amplos como os movimentos grevistas, reivindicatórios por melhores condições de moradia, educação, saúde, transporte, de participação política, formação de lideranças, etc.

No Brasil, a regulamentação e organização do trabalho se dão em decorrência das exigências do processo de desenvolvimento do capitalismo, atingindo a figura do empresário, do assalariado e do próprio poder político — o Estado, que assume a direção dos processos político e econômico."Nesse sentido, com o alargamento de suas contribuições teve o Estado de organizar-se de modo mais racional, administrativamente, constituindo-se tendencialmente no que podemos denominar de uma dominação legal com administração burocrática" (MARTINS, 1979, p. 1).

O modelo de estrutura sindical criado no governo Vargas, na década de 1930, não só foi incorporado pelo movimento sindical, na época, como influenciou todas as lutas da classe trabalhadora desencadeadas nas décadas seguintes[4].

---

[4] Cf. Antônio Carlos Bernardo. **Tutela e autonomia sindical: Brasil, 1930-1945**. São Paulo, T.A. Queiroz, 1982. (esp. p. 155-57)

Ao longo de décadas, o movimento sindical brasileiro foi incapaz de entender o processo de desenvolvimento do capitalismo e da industrialização no País e, com isso, incapaz, também, de intervir, socialmente, de maneira correta e concreta da perspectiva do trabalho e do trabalhador.

No final da década de 1970[5], mais precisamente no período que compreende os anos entre 1978 e 1980 — quando do confronto operário no ABC paulista —, as greves inauguraram um novo modo de conceber e fazer a educação em entidades sindicais, rompendo, dessa forma, com o padrão adotado nas décadas de 1950 e 1960[6].

Durante o período de repressão, as entidades sindicais chamaram para si a responsabilidade de treinar e capacitar dirigentes e trabalhadores, atividade que veio a se intensificar no período grevista do ABC (1978-80), região metropolitana paulista. As práticas educativas constituíam-se em reuniões e cursos clandestinos, boa parte desenvolvidos por centros de educação popular ligados à igreja católica[7].

A opção em eleger a APP-Sindicato — que tem em seus quadros pouco mais de 50 mil professores filiados e que possui um programa de política de formação sindical — para realizar a pesquisa deveu-se, por um lado, ao reconhecimento da especificidade e da importância dos professores enquanto trabalhadores em educação. Por outro lado, enquanto filiado e ex-dirigente deste Sindicato (presidente do núcleo sindical de Cianorte, no período de outubro de 1999 a fevereiro de 2002), desenvolvemos uma prática sindical que levantou uma série de questões em relação ao funcionamento da sociedade e ao papel dos sindicatos frente a estas questões e, principalmente, em se tratando de um sindicato que representa uma categoria profissional que trabalha diretamente com a educação, atentou-se para a ideologização que se faz a seu respeito, sendo esta amplamente divulgada e vendida como: "Educação é tudo".

---

[5] Nos anos 1968-73, o Brasil irá conhecer, no período mais curto de sua história, uma rápida industrialização e intenso acúmulo de capital, expandindo a economia nacional, principalmente no setor produtor de bens de consumo duráveis. Cf. Francisco de Oliveira. Padrões de acumulação, oligopólios e Estado no Brasil (1950-76). In: **A economia da dependência imperfeita**. 5. ed., Rio de Janeiro: Graal, 1989. p. 76-113.

[6] Cf. Silvia Maria Manfredi. Educação Sindical no Brasil nas décadas de setenta e oitenta. In: COMIN, Álvaro Augusto. et. al. **O mundo do trabalho: crise e mudança no final do século**. São Paulo: Página Aberta, 1994. p. 289-322.

[7] Cf. Silvia Maria Manfredi. id. ibid.

Esta temática foi motivada anteriormente, já em virtude de reflexões teóricas, que me levou a questionar o porquê do movimento sindical, em especial dos professores, não conseguir romper com a lógica posta pelo capital. Quando da militância — à frente da APP-Sindicato núcleo sindical de Cianorte —, as contradições se aguçaram levando-me a formular um projeto de pesquisa com uma reflexão teórica mais elaborada.

Diante dos objetivos desta pesquisa, selecionei como problemática central, a seguinte indagação: qual a concepção de formação sindical que norteia a política educacional da APP-Sindicato? Considerando que o desdobramento ou ampliação desta problemática poderia oferecer subsídios ao esclarecimento dos propósitos desta dissertação, outras questões foram levantadas: Qual a compreensão do papel do sindicato que essa concepção reflete? As ações educativas que a APP-Sindicato desenvolve, com base nessa concepção de formação sindical, tem o objetivo de formar o professor para quê? Para quem? E, com qual objetivo? O professor está sendo educado politicamente pela unidade sindical que o representa? Estas ações garantem a formação política do professor?

Este trabalho de dissertação de mestrado se estrutura em três capítulos. O primeiro capítulo, *Relação Capital e Trabalho no Brasil: o Papel dos Sindicatos dos Trabalhadores*, está dividido em quatro itens. No primeiro item discuto as *categorias trabalho, capital e capitalismo*, no sentido de esclarecer e evitar a freqüente e problemática confusão entre estas categorias, procurando demonstrar que são distintas. A categoria trabalho é uma atividade tipicamente humana, a categoria capital é uma relação social de produção historicamente determinada, surge quando o trabalhador é separado dos meios de produção e a categoria capitalismo é um modo de produção que, desde sua origem, é uma forma especifica de ser do capital.

No segundo item, O*bjetivação do Capitalismo Industrial no Brasil*, busco entender a particularidade da trajetória de desenvolvimento e objetivação do capitalismo industrial no Brasil que, a partir da Revolução de 1930 — *A era Vargas*, primeiro e segundo governo, onde neste último tem-se os primeiros ensaios sistemáticos em favor da industrialização brasileira, priorizando o desenvolvimento e ampliação do padrão de capitais voltado para o setor produtor de bens de produção, visando fornecer bases reais e concretas para uma

industrialização equilibrada entre os demais setores, o setor de bens de produção não duráveis e o de produção duráveis. Esse padrão muda no *Governo Juscelino Kubitschek*, ou seja, prioriza-se o setor de bens de consumo duráveis, cujo padrão de acumulação de capital se mantém com o g*overno militar*.

No terceiro item, A *Globalização do Capital e a Introdução de Políticas Neoliberais*, procuro apenas conceituar esta nova fase de acumulação de capital e as políticas de sustentação a este padrão e como estas vão ser ajustadas no Brasil a partir da década de 1990.

E por último, *O Papel dos Sindicatos dos Trabalhadores*, em que é resgatado, de forma sumária, o *nascimento dos sindicatos* com o advento da Revolução Industrial e o *nascimento do sindicato no Brasil*, a partir da segunda metade do século XIX até a década de 1930, quando do seu reconhecimento oficial. E, para finalizar, *o movimento sindical nas décadas de 1980 e 1990 e o neoliberalismo*, na qual se busca a compreensão da postura da Central Única dos Trabalhadores (CUT), que travou um combate em oposição ao governo militar, vindo a se transformar na maior central do País na década de 1990, a qual a APP-Sindicato veio a se filiar.

No segundo capítulo, *Trabalho Produtivo e Trabalho Improdutivo: Qual a Natureza do Trabalho Docente?* Busco, primeiramente, o entendimento da *mercadoria e o seu significado na sociedade capitalista*, célula econômica da sociedade burguesa que reveste o produto do trabalho, para que se pudesse entender a distinção entre *trabalho produtivo* e *trabalho improdutivo*. O primeiro, no modo de produção capitalista, é o que produz valores de mercadoria e excedente para o capital, excluindo, com isso, todo o trabalho que não é trocado por capital; o segundo não é trocado por capital e não contribui diretamente para aumentar o capital. Essa discussão se fez necessária para que se pudesse entender a *natureza do trabalho docente* na sociedade moderna, porque, da forma que hoje está organizado, é uma criação daquela sociedade.

O passo seguinte é o do entendimento de como se originou a profissão docente no período Moderno, marcado por duas fases. A primeira, a partir do século XVI até a segunda metade do século XVIII, sob a dominação da Igreja; a segunda, a partir da segunda metade do século XVIII estendendo-se até nossos dias, sob o domínio do Estado. Isto para que se

pudesse entender a *gênese da profissão docente no Brasil*, a qual foi se estruturando à medida em que o Estado foi se tornando laico.

No terceiro capítulo, a *APP-SINDICATO e sua Proposta de Política de Formação Sindical*, discuto, em linhas gerais, *A Construção Histórica do Paraná: da Emancipação Política da Província de São Paulo (1853), aos Governos Jaime Lerner (1994-1998; 1998-2002)*, em que é traçado o quadro histórico, político, econômico e social do território que veio a ser denominado Paraná e, também, de forma breve, *as origens da instrução pública no Paraná e a construção da escola e do trabalho docente*, para que se pudesse ter um quadro comparativo do que foi discutido no capítulo dois.

A partir de então, descrevo *A Organização Sindical dos Professores: da APP-Associação à APP-Sindicato* e a *Política de Formação Sindical da APP-Sindicato* no período de 1993 a 2002.

CAPÍTULO 1

RELAÇÃO CAPITAL E TRABALHO NO BRASIL: O PAPEL DOS SINDICATOS DOS TRABALHADORES

1.1 Breve Entendimento das Categorias Trabalho, Capital e Capitalismo

1.1.1 Trabalho

O trabalho — como categoria humana fundamental — define-se como toda atividade pela qual o ser humano utiliza sua energia física e psíquica para satisfazer suas necessidades ou para atingir um determinado fim. Por intermédio dele, o homem acrescenta um mundo novo ao mundo natural já existente, mostrando uma relação dialética entre os seres humanos e a natureza, entre o saber e o fazer, entre a teoria e a prática.

Nesse sentido, o trabalho é uma atividade tipicamente humana, porque implica a existência de um projeto mental que determina a ação a ser desenvolvida para se alcançar o objeto almejado.

Marx (1989, p. 202) é quem melhor define a categoria trabalho:

> Antes de tudo, o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo, braços e pernas, cabeça e mãos, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza. Desenvolve as potencialidades nela

> adormecidas e submete ao seu domínio o jogo das forças naturais. Não se trata aqui das formas instintivas, animais, de trabalho. Quando o trabalhador chega ao mercado para vender sua força de trabalho, é imensa a distância histórica que medeia entre sua condição e a do homem primitivo com sua forma ainda instintiva de trabalho. Pressupomos o trabalho sob forma exclusivamente humana. Uma aranha executa, operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colmeia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. Ele não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual constitui a lei determinante do seu modo de operar e ao qual tem de subordinar sua vontade. E essa subordinação não é um ato fortuito. Além do esforço dos órgãos que trabalham, é mister a vontade adequada que se manifesta através da atenção durante todo o curso do trabalho. E isto é tanto necessário quanto menos se sinta o trabalhador atraído pelo conteúdo e pelo método de execução de sua tarefa, que lhe oferece por isso menos possibilidade de fruir da aplicação das sua próprias forças físicas e espirituais.

Quando se pensa sobre o papel do trabalho, verifica-se que ele permite ao homem expandir suas energias, desenvolver sua criatividade e realizar suas potencialidades, moldando e mudando a natureza e, ao mesmo tempo, alterarando a si próprio, tendo como objetivo último a manutenção da vida e o desenvolvimento da sociedade.

Portanto, o trabalho tem a função de promover a realização do indivíduo, a edificação da cultura e a solidariedade entre os homens. Ocorre que, no processo de desenvolvimento e existência das sociedades humanas, o trabalho foi perdendo seu poder irradiador de vida. Com o aparecimento da dominação de uma classe social sobre outra, o trabalho foi desvirtuado de sua função e ao invés de servir ao progresso de todos, passou a ser utilizado para o enriquecimento de alguns — de forma mais acentuada no período moderno, que marca o desenvolvimento do modo de produção capitalista. De ato de criação, virou rotina de reprodução; de recompensa pela liberdade, transformou-se em castigo; enfim, em vez de ato de realização, foi-se transformando em instrumento de alienação, ou seja, num processo pelo qual os atos de uma pessoa — o trabalhador — são governados por outros e se transformam em uma força estranha colocada em posição superior e contrária a quem a produziu.

Na sociedade capitalista, o processo de alienação atinge vários campos da vida humana, incluindo as relações das pessoas com o trabalho, com o lazer, com o consumo, com seus

semelhantes e consigo mesmas. O trabalhador produz bens estranhos à sua pessoa, aos seus desejos e às suas necessidades e vai se transformando em escravo daquilo que cria, por uma razão: ele geralmente não desfruta dos benefícios que resultaram da sua atividade profissional. O trabalho alienado produz para satisfazer as necessidades do mercado; produz riqueza para alguns enquanto mantém o trabalhador na miséria; produz palacetes enquanto o trabalhador mora em favela, enfim, faz com que os produtores não se reconheçam como produtores e nem se reconheçam nos objetos produzidos por seu trabalho. Marx (1975) ao descrever esse processo, diz que:

> Primeiramente, o trabalho alienado se apresenta como algo externo ao trabalhador, algo que não faz parte de sua personalidade. Assim, o trabalhador não se realiza em seu trabalho, mas nega-se a si mesmo. Permanece no local de trabalho com uma sensação de sofrimento em vez de bem-estar, com um sentimento de bloqueio de suas energias físicas e mentais que provocam cansaço físico e depressão. Nessa situação, o trabalhador só se sente feliz em seus dias de folga enquanto no trabalho permanece aborrecido. Seu trabalho não é voluntário, mas imposto e forçado.
> O caráter alienado desse trabalho é facilmente atestado pelo fato de ser evitado como uma praga, desde que não haja a imposição de cumpri-lo. Afinal, o trabalho alienado é um trabalho de sacrifício, de mortificação. É um trabalho que não pertence ao trabalhador mas sim à outra pessoa que dirige a produção.

Como mencionado há pouco, o processo de alienação atinge múltiplos campos da vida humana. Chauí, ao discutir a questão, coloca que existem três grandes formas de alienação nas sociedades modernas, a alienação social, a econômica e a intelectual. Esta última, resultante da separação social entre trabalho material e trabalho intelectual.

> A divisão social entre as duas modalidades de trabalho leva a crer que o trabalho material é uma tarefa que não exige conhecimentos, mas apenas habilidades manuais, enquanto o trabalho intelectual é responsável exclusivo pelos conhecimentos. Vivendo numa sociedade alienada, os intelectuais também se alienam. Sua alienação é tripla:
> Primeiro, esquecem ou ignoram que suas idéias estão ligadas às opiniões e pontos de vista da classe a que pertencem, isto é, a classe dominante, e imaginam, ao contrário, que são idéias universais, válidas para todos, em todos os tempos e lugares.
> Segundo, esquecem ou ignoram que as idéias são produzidas por eles para explicar a realidade e passam a crer que elas se encontram gravadas na própria realidade e que eles apenas as descobrem e descrevem sob a forma de teorias gerais.
> Terceiro, esquecendo ou ignorando a origem social das idéias e seu próprio trabalho para criá-las, acreditam que as idéias existem em si e por si mesmas, criam a realidade e a controlam, dirigem e dominam. Pouco a

> pouco, passam a acreditar que as idéias se produzem uma às outras, são causas e efeitos umas das outras e que somos apenas receptáculos delas ou instrumentos delas. As idéias se tornam separadas de seus autores, externas a eles, transcendentes a eles: tornam-se um outro (CHAUI, 2000, p. 173).

1.1.2 Capital

Capital é uma relação social de produção historicamente determinada e surge quando o trabalhador é separado dos meios de produção. Esta afirmação localiza-se no processo histórico de desenvolvimento das sociedades humanas, na segunda metade do século XIV, na Inglaterra[8], onde teve início o processo de acumulação de capital, quando grandes massas humanas foram deslocadas e expropriadas de seus meios de subsistência e jogadas no mercado de trabalho destituídas de quaisquer direitos.

Entre os movimentos que contribuíram para o processo de acumulação de capital naquele país — que o levou no século XVIII a ser o berço da Revolução Industrial, consolidando dessa forma o modo de produção capitalista e suas relações sociais —, destaco os seguintes: o cercamento das terras comuns que possibilitou a concentração de terras em mãos de uma minoria. Ao cercar as terras incultas, o *land lorde* cercava também as cultivadas, provocando o despovoamento e a elevação dos preços dos gêneros de subsistência. As guerras feudais devoraram a velha nobreza e a nova nobreza preocupava-se em transformar as lavouras em pastagens e aumentar os arrendamentos das terras para receber a renda da terra. O imenso saque dos bens da proprietária feudal de grande parte do solo inglês, a igreja católica, e a suspensão dos conventos, devido à Reforma do século XVI, fizeram com que seus habitantes fossem enxotados de suas terras.

A decomposição da sociedade feudal liberou elementos para a formação da sociedade capitalista. O trabalhador, quando perdeu seus meios de produção, deixou de ser servo ou escravo de outra pessoa, passou a vender a sua força de trabalho ao mercado. A terra, no

---

[8] Toma-se a Inglaterra como referência histórica por ser o país de desenvolvimento clássico da produção capitalista. Recordando Marx (1989, p. 5): "[...] o que tenho de pesquisar é o modo de produção capitalista e as correspondentes relações de produção e de circulação. Até agora, a Inglaterra é o campo clássico dessa produção. [...] O país mais desenvolvido não faz mais do que representar a imagem futura dos menos desenvolvidos".

século XVIII, transformou-se em meio para obtenção de renda, acarretando no aumento da exploração agrícola, dado o desaparecimento dos últimos vestígios que ainda restavam da propriedade comunal dos lavradores. Ainda neste período, contribuiu para o acúmulo de capital o roubo, o qual assumiu

> [...] a forma parlamentar que lhe dão as leis relativas ao cercamento das terras comuns, ou melhor, os decretos com que os senhores das terras se presenteiam com os bens que pertencem ao povo, tornando-os sua propriedade particular, decretos de expropriação do povo. [...] Demais, o roubo sistemático das terras comuns, aliado ao furto das terras da Coroa, contribuiu para aumentar aqueles grandes arrendamentos, chamados, no século XVIII, de fazendas de capital ou fazendas comerciais e que tornavam a população agrícola disponível para a indústria (MARX, 1989, p. 841).

Com o objetivo de tornar o assalariamento obrigatório, foram instituídas leis, as sanguinárias[9], as quais, no final do século XV e no decurso do seguinte, tiveram a finalidade de combater a "vadiagem", perseguindo e punindo aqueles trabalhadores que não eram absorvidos pela manufatura com a mesma rapidez com que eram arrancados de suas condições habituais de existência. A legislação os tratava como pessoas que haviam escolhido, propositadamente, o caminho da "vagabundagem" e do "crime", como se dependesse da vontade deles prosseguirem trabalhando nas velhas condições que não mais existiam.

Uma vez transformado em assalariado, por não mais fazer parte ou ser proprietário dos meios de subsistência e de produção, o trabalhador é compelido a vender sua força de trabalho ao capital[10], transformando-se em assalariado e constituindo-se numa nova classe social, a classe proletária. Com o trabalhador possuindo apenas a força de trabalho e tornando-se livre dos meios de produção, está dada uma das principais condições históricas do capital, possibilitando-lhe iniciar a organização e o desenvolvimento da produção capitalista.

---

[9] A respeito dessas leis, de forma mais detalhada, ver MARX, Karl. A chamada acumulação primitiva. In: MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. Rio de Janeiro: Bertrand, 1989, L. 1, vol. II, esp. p. 851-59.

[10] A existência de grandes levas de trabalhadores despossuídos leva o capital a organizar a produção manufatureira e, com o desenvolvimento da produção capitalista na manufatura, surge a classe dos assalariados na Inglaterra, na segunda metade do século XIV, pouca numerosa, com uma posição protegida pela economia camponesa independente, no campo, e pela organização corporativa na cidade. De forma mais pormenorizada sobre a organização manufatureira, ver MARX, Karl. Divisão do trabalho e manufatura. In: MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. Rio de Janeiro: Bertrand, 1989, L. 1, vol. I. p. 386-422.

Mesmo antes do pleno desenvolvimento e consolidação da produção capitalista, o capital já aparece de duas formas: a usurária e a mercantil. Mas, em ambas, não há ainda a subsunção formal do trabalho ao capital, porque ele se apropria dos produtos do trabalho, mas não da força de trabalho, mesmo se reproduzindo dentro do modo de produção capitalista. Reproduz-se como formas secundárias e de transição.

A título de uma melhor elucidação das formas de capital usurário e mercantil[11], o primeiro empresta aos produtores diretos matérias-primas, instrumentos de trabalho, sob a forma de dinheiro. Aquele que emprestou, mediante acordo, quer vantagens, juros, por exemplo, que são apropriados do produtor direto. Esses juros constituem a mais-valia. Tal processo tende a crescer dada a capacidade atrofiadora desse modo de produção, fazendo com que o produtor direto fique dependente cada vez mais dessa relação. O segundo reúne os produtos dos produtores diretos para serem vendidos, podendo, também, adiantar algum dinheiro ou até mesmo matérias-primas; assim, os produtos dos produtores se mantêm sempre com o vendedor de mercadorias, e este acaba desempenhando, ao mesmo tempo, o papel de usurário.

1.1.3 Capitalismo

Ao se falar de capitalismo, fala-se de um modo de produção[12] que, desde sua origem, é uma forma especifica de ser do capital. Constitui, historicamente, o ponto de partida da produção capitalista, quando um mesmo capital particular emprega diversos trabalhadores, em que se tem o processo de trabalho fornecendo uma quantidade maior de produtos. Não basta que haja sob a forma de capital o trabalho, tem que haver a força de trabalho, mas esta tem que estar livre para que possa ser vendida.

---

[11] De forma ainda mais particularizada, ver MARX, Karl. **Capítulo VI inédito de O Capital: resultados do processo de produção imediata**. São Paulo: Editora Moraes, s.d. esp. p. 87-107.
[12] Sobre modo de produção ver: Lapa (1980).

O capital não se apropria do trabalhador, pois este é livre, como o capital também tem que estar livre. O trabalhador é livre para vender a sua força de trabalho e o capital para comprar, portanto o capital se apropria do trabalho do trabalhador. O capital sujeita o trabalhador e o seu trabalho ao seu domínio, por ser o dono "legalizado" dos meios de produção e da matéria-prima, o que antes pertencia ao próprio trabalhador. Por conseguinte, o trabalhador ao ser expropriado de seus meios de produção, estes concentram-se nas mãos de uma só pessoa, o capitalista, o qual aglomera diversos trabalhadores num mesmo local, dando inicio à produção capitalista e ao seu desenvolvimento, passando a prevalecer, não uma força individual, mas uma força coletiva.

A cooperação possibilita que a produção seja executada num menor espaço de tempo e, também, a ampliação do espaço onde o trabalho é realizado. O trabalho coletivo tem capacidade de produzir uma maior quantidade de produtos, em menos tempo de trabalho. O trabalho coletivo é que possibilita essa maior produtividade,

> [...] ou por ter elevado a potência mecânica do trabalho, ou por ter ampliado o espaço em que atua o trabalho, ou por ter reduzido esse espaço em relação a escala de produção, ou mobilizar muito trabalho no momento crítico, ou por despertar a emulação entre os indivíduos e animá-los, ou por imprimir as tarefas semelhantes de muitos o cunho da continuidade e da multiformidade, ou por realizar diversas operações ao mesmo tempo, ou por poupar os meios de produção em virtude do seu uso em comum, ou por emprestar ao trabalho individual o caráter de trabalho social médio (MARX, 1989, p. 378).

Com esta nova fase de desenvolvimento do trabalho, o trabalhador desfaz-se de sua individualidade ao cooperar com outros, de acordo com um plano, pois não podem cooperar sem que o mesmo capital e o capitalista, simultaneamente, o empreguem.

Antes de um conjunto de trabalhadores assalariados se concentrar num mesmo local de produção para vender sua força de trabalho ao capitalista, os salários e os meios de produção têm de estar nas mãos do capitalista. Aquele que não tem meios de produção, meios de transformar dinheiro em capital, de reproduzi-lo e valorizá-lo, como vai reunir diversas forças de trabalho?

Quanto mais trabalhadores o capitalista possuir sob o seu comando, maior terá de ser o seu capital.

> A concentração de grandes quantidades de meios de produção em mãos de cada capitalista é portanto condição material para a cooperação dos assalariados, e a extensão da cooperação ou a escala da produção depende da amplitude dessa concentração, pois, [...] com a cooperação de muitos assalariados, o domínio do capital torna-se uma exigência para a execução do próprio processo de trabalho, uma condição necessária da produção (MARX, 1989, p. 379).

Com o emprego de uma grande quantidade de trabalhadores, cresce sua resistência e, para dominar essa resistência, cresce também a pressão do capital. O papel do capitalista não é somente comandar trabalhadores, mas "[...] se destina a explorar um processo de trabalho social, e, por isso, tem por condição o antagonismo inevitável entre o explorador e a matéria-prima de sua exploração" (MARX, 1989, p. 380).

O trabalhador é proprietário somente de sua força de trabalho, portanto só pode vender a que possui, mas se o capitalista comprar a força de trabalho de dez trabalhadores, tal relação não se altera, pelo fato do capitalista ao invés de comprar uma força de trabalho ter comprado dez. Incorporam-se ao capital quando deixam de pertencer a si mesmos, cooperam uns com os outros, ao serem membros de um organismo que trabalha, "[...] representam apenas uma forma especial de existência do capital [...] A força produtiva do trabalho coletivo desenvolve-se gratuitamente quando os trabalhadores são colocados em determinadas condições [...]" (MARX, 1989, p. 382).

Para evitar possíveis equívocos quanto ao entendimento do processo de cooperação, presente desde os tempos imemoriais[13], é preciso esclarecer que a cooperação engendrada no seio da sociedade moderna se distingue da até então conhecida pelos homens no decorrer de desenvolvimento das civilizações humanas. Marx (1989, p. 384) esclarece que,

> [...] A cooperação capitalista não se manifesta como forma histórica especial de cooperação, mas **a cooperação é que se manifesta como**

[13] "A cooperação no processo de trabalho que encontramos no início da civilização humana, nos povos caçadores [...] na agricultura de comunidades indianas, fundamenta-se na propriedade comum dos meios de produção e na circunstância de o indivíduo isolado estar preso à tribo ou à comunidade como a abelha está presa à colmeia. [...] O emprego esporádico da cooperação em larga escala no mundo antigo, na Idade Média e nas colônias modernas, baseia-se em relações diretas de domínio e servidão, principalmente na escravatura. **A cooperação capitalista, entretanto, pressupõe, de início, o assalariado livre que vende sua força de trabalho ao capital"** (MARX, 1989, p. 383) (sem grifo no original).

> **forma histórica peculiar do processo de produção capitalista, como forma histórica que o distingue especificamente** (sem grifo no original).

Se aparece como força produtiva do capital, a força produtiva social desenvolvida pela cooperação aparece como forma específica do processo de produção capitalista. Seu ponto de partida é o emprego de numerosos assalariados no mesmo processo de trabalho.

> [...] A cooperação simples continua sendo sempre a forma predominante nos ramos de produção em que o capital opera em grande escala, sem que a divisão do trabalho ou a maquinaria desempenhe papel importante.
> A cooperação é a forma fundamental do modo de produção capitalista. Na sua feição simples constitui o germe de espécies mais desenvolvidas de cooperação, e continua a existir ao lado deles (MARX, 1989, p. 385).

Não é tarefa, aqui, resgatar historicamente, de forma pormenorizada, como se deu o processo de desenvolvimento da produção capitalista. Mas apenas mostrar em linhas gerais como esse processo foi desencadeado. Acredita-se que a breve exposição sobre a cooperação capitalista é suficiente para mostrar que a sua progressão foi possível dada a expropriação dos meios de produção das mãos do produtor direto.

Com o desenvolvimento da cooperação capitalista, esta passou a exigir nova forma organizacional, a manufatura, que surgiu quando trabalhadores de ofícios diversos independentes foram concentrados numa só oficina sob o comando de um mesmo capitalista, introduzindo a divisão do trabalho no processo de produção. Nele, o trabalhador, aos poucos, vai perdendo a capacidade de exercer seu ofício em toda extensão, uma vez que a produção divide-se em diversas operações especializadas.

O trabalhador coletivo constitui o mecanismo vivo da manufatura que, em comparação com os ofícios independentes, produz em menos tempo de trabalho[14]. A contínua repetição de uma limitada ação leva o trabalhador a atingir o efeito útil desejado com esforço mínimo, tornando-se uma forma particular de produção capitalista que corresponde à produção de mais-valia absoluta.

Na manufatura, o ponto de partida para revolucionar o modo de produção é a força de trabalho, na indústria moderna, é o instrumental de trabalho. Ao atingir determinado estágio de desenvolvimento, a indústria moderna conflita, tecnicamente, com a produção artesanal e

[14] Para que isso ocorra, não significa que a jornada de trabalho deva ser diminuída.

manufatureira, pois a maquinaria[15] não só revoluciona o instrumental de trabalho, como torna-se meio de substituir trabalho e trabalhadores, aumenta a produtividade do trabalho e diminui o tempo de trabalho necessário à produção de uma dada mercadoria, tornando-se um meio potente para o prolongamento da jornada de trabalho além daqueles limites estabelecidos pela natureza humana.

Com o advento da maquinaria moderna, tem-se a subsunção real do trabalho ao capital, porque as relações sociais de produção entre proprietários do capital e da força de trabalho encontram-se desenvolvidas a ponto de o processo de trabalho já estar transformado pela produção capitalista, podendo suportar a redução do trabalho necessário em proveito do excedente e, assim, gerar a mais-valia relativa. Dessa forma, a produção assume o caráter especificamente capitalista, ou seja, as relações sociais de produção estão plenamente desenvolvidas e o processo de trabalho já está totalmente transformado e orientado pela produção capitalista.

1.2 OBJETIVAÇÃO DO CAPITALISMO INDUSTRIAL NO BRASIL

No decorrer histórico das diversas formações sociais, o processo de objetivação do capitalismo industrial se desenvolveu por caminhos diversos. Ou seja, não se universalizou linearmente, mediante o cumprimento de determinadas etapas históricas obrigatórias, e sim por meio de passagens particulares. Estes são os caminhos percorridos pelo capital, em sua universalização, ao desenvolver a produção especificamente capitalista naquelas formações sociais em que esta produção foi objetivada.

A particularidade da trajetória de desenvolvimento e objetivação do capitalismo industrial no Brasil tem início nos anos 30 do século passado, dado a conjugação de dois importantes fatores: a oportunidade econômica para investimentos industriais possibilitadas pela crise de 1929 e a Revolução de 1930.

[15] A maquinaria é também meio para produzir mais-valia relativa ao depreciar a força de trabalho e baratear as mercadorias que entram na reprodução dessa força, uma vez que capacita o aumento de produtividade do trabalho, produzindo mais com o mesmo tempo de trabalho, ou, o que vem a ser o mesmo, na medida em que o capital constante aumenta em relação ao capital variável, que tende a diminuir.

A Revolução de 1930, no Brasil, não pode ser caracterizada como uma revolução burguesa de tipo europeu[16], porém é a partir dela que se instaura e se identifica uma "renovação" política e econômica.

A década de 1930 corresponde ao governo de Vargas, marcada pela grande recessão do final da década de 1920 que, sendo em escala mundial, não afetou diretamente o Brasil como fez nos países de economias capitalistas industriais desenvolvidas. Mesmo diante de um quadro de crise, abre-se espaço, no Brasil, para a implantação e expansão industrial[17], até então cortada pela hegemonia do café, o que não quer dizer que o governo Vargas tenha rompido totalmente com a política econômica que vinha sendo desenvolvida ao longo da Primeira República (1889-1930).

O governo de Vargas procurou desenvolver uma política econômica sem o abandono protecionista à economia agrário-exportadora. A atitude tomada por ele, em defesa do café, foi a de queimar milhões de sacas. Entre 1931 e 1938, foram destruídas aproximadamente 70 milhões de sacas de café (TEIXEIRA, 1991, p. 171). Outra medida tomada foi a desvalorização do câmbio, tendo duplo objetivo: 1º) - o setor agro-exportador recebia uma quantidade maior em cruzeiros pelo café exportado, o que forçava o produtor a continuar produzindo café e outros produtos primários; 2º) - as importações encareceram e, dessa forma, o governo incentivava a industrialização.

Não cabe aqui resgatar, mesmo que de forma sumária, as principais diretrizes políticas, sociais e econômicas traçadas e colocadas em prática pelo primeiro governo de Vargas, o

---

[16] "As revoluções de 1648 e de 1789 não foram as revoluções *inglesa* e *francesa*, foram as revoluções de tipo (Stils) europeu. Não foram o triunfo de uma *determinada* classe da sociedade sobre a *velha ordem política*; foram a *proclamação da ordem política para a nova sociedade européia.* Nelas triunfou a burguesia; mas o *triunfo* da burguesia foi então o *triunfo de uma nova ordem social*, o triunfo da propriedade burguesa sobre a propriedade feudal, da nacionalidade sobre o provincialismo, da concorrência sobre corporativismo, da partilha sobre o morgado, do domínio do proprietário de terra sobre a dominação do proprietário através da terra, do esclarecimento sobre a superstição, da família sobre o nome de família, da indústria sobre a preguiça heróica, do direito burguês sobre os privilégios medievais. A revolução de 1648 foi o triunfo do século XVII sobre o século XVI, a revolução de 1789 o triunfo do século XVIII sobre o século XVII. Essas revoluções exprimiam ainda mais as necessidades do mundo então, do que das partes do mundo onde tinha ocorrido, Inglaterra e França (MARX, 1987. p. 43) (grifos do original).

[17] A indústria brasileira registrou taxas de crescimento real — no período de 1933-38 — na ordem de 11% ao ano. Ver OLIVEIRA, Francisco de. Padrões de acumulação, oligopólios e Estado no Brasil (1950-1976). In: OLIVEIRA, Francisco de. **A economia da dependência imperfeita**. 5. ed., Rio de Janeiro: Edições Graal, 1989, p. 78 e 79.

que será feito mais adiante. No momento, o que interessa é o segundo governo (1951-54)[18], período em que tivemos os primeiros ensaios sistemáticos em favor da industrialização brasileira.

Reassumindo, pela segunda vez, a presidência da República, Vargas procurou desenvolver uma política econômica voltada, ainda mais, para a ampliação e expansão do padrão de acumulação de capitais, para o **setor produtor de bens de produção** — D1[19] —, visando fornecer bases reais e concretas para uma industrialização equilibrada entre os demais setores, o **setor de bens de produção não duráveis** (D2) e o **setor de bens de produção duráveis** (D3). O desenvolvimento do setor de bens de produção materializava-se sob a forma de empreendimentos estatais, tais como: Companhia Siderúrgica Nacional (CSN), Companhia Vale do Rio Doce, criação da Petrobrás e projeto da Eletrobrás[20].

Tais empreendimentos intentavam para a expansão de bens de capital — equipamentos utilizados pela indústria e pela agro-pecuária para a sua produção — e a implementação de projetos de base para a reprodução do capital industrial. Para isso, havia necessidade de recursos para a estruturação desse setor, no entanto, buscar empréstimos no exterior, não era viável A tentativa foi de auto-financiamento com a finalidade da produção industrial não ficar à mercê das vicissitudes do mercado internacional.

Os meios encontrados pelo governo para impulsionar a criação do D1 foram conter, relativamente, os salários, a política cambial e o confisco cambial. Também, era necessário manter a atividade agro-exportadora rentável naquela fase, uma vez que o financiamento da acumulação de capital garantia transferência de excedentes para o setor industrial.

---

[18] O segundo governo Vargas pretendeu implantar uma política econômica que desse conta de viabilizar o desenvolvimento de um capitalismo minimamente autônomo. Vale lembrar, também, que isso foi possível porque no primeiro governo — 1930-1945 —, foram criadas as primeiras bases estruturais como, por exemplo, a Companhia Siderúrgica Nacional - CSN (1941) e a Vale do Rio Doce (1942).

[19] Será utilizada a terminologia adotada por OLIVEIRA (1989, p. 77): D1, refere-se ao departamento produtor de bens de produção; D2, produtor de bens de consumo não duráveis e D3, produtor de bens de consumo duráveis.

[20] A CSN e a Vale do Rio Doce foram criadas no primeiro governo de Vargas, 1941 e 1942 respectivamente. A Petrobrás teve seu projeto também elaborado nos anos do Estado Novo, mas foi aprovado pelo Congresso Nacional em 1953; a Eletrobrás teve seu projeto elaborado no segundo governo e aprovado dez anos depois, em 25 de abril de 1961.

A estratégia elaborada e encaminhada pelo Estado brasileiro dirigia-se à nacionalização de setores básicos para a produção de bens de capital, principalmente nos setores de bens intermediários.

Quanto à contenção dos salários dos trabalhadores, era suavizada pelos bens e serviços oferecidos pelo Estado, produzindo determinados bens, sobretudo pelos serviços abaixo do custo, como: escola, água, gás, transportes, serviços, etc. Dessa forma, havia uma transferência parcial de poder de compra aos assalariados.

Estes subsídios oferecidos pelo Estado, por meio de serviços, não beneficiaram só a classe trabalhadora. O setor privado da economia também se beneficiou da política de contenção relativa de salários, uma vez que aumentava os lucros das empresas e barateava o capital constante — parte do capital usado para comprar maquinaria, matérias-primas, energia, prédios.

A imobilidade do valor da força de trabalho criou condições para o setor privado acumular, favorecendo setores monopolistas nacionais e internacionais. Tal lucratividade auferida não foi repassada para o Estado, uma vez que não foi feita uma reforma fiscal capaz de taxar o lucro obtido de forma a direcionar esses recursos para o setor produtor de bens de produção.

Chama a atenção que, mesmo num quadro favorável, como no período da II Guerra e no pós-guerra, o setor agro-exportador, sob o qual incide o confisco cambial, não teve suas exportações expandidas, mostrando, com isso, as limitações do próprio setor.

Para a implementação da acumulação foram encontrados obstáculos. O financiamento externo era viável quando as exportações agrícolas se expandiam ou quando o intercâmbio — importação e exportação — melhorava. Na ausência de ambas, o financiamento se complicava. No segundo governo Vargas, nos termos de intercâmbio, houve certa melhoria, mas a quantidade de exportações revelou-se fraca para dar base ao projeto industrial.

Quando se fala da importação de bens de produção, entende-se e atenta-se para o seguinte fato: tudo o que fosse necessário para dar minimamente as bases à industrialização, como máquinas, equipamentos, matéria-prima, mão-de-obra, quando se exigia qualificação. Porém

não se podia destinar “grandes” recursos à indústria — havia necessidade de manter a agro-exportação e era nos excedentes desta que residia a principal fonte de financiamento interno para a indústria —, uma vez que era imprescindível preservar a rentabilidade da empresa agroexportadora e isso era uma forma não só demorada, mas deficitária e dependente do capital externo.

O setor privado da economia não se beneficiou apenas da produtividade do trabalho e da ausência de uma política fiscal. A contenção dos salários aumentou os seus lucros, pois os salários eram pagos baseados na média oficial.

Surge uma outra questão: a construção das estatais. Elas foram construídas não só com recursos dos excedentes gerados pela empresa agro-exportadora, mas com a exploração da força de trabalho, mesmo possibilitando um poder de compra relativo aos trabalhadores através de subsídios concedidos pelo Estado. Afinal, as empresas privadas também se beneficiaram, tais mecanismos não sustentaram uma base concreta e estratégica para a acumulação de bens de capital.

Por outro lado, a relação que se estabelece entre a classe trabalhadora e o Estado, leva aquela a fetichizar o Estado de uma tal forma que fornece forças para o prosseguimento de uma política que OLIVEIRA (1989) chama de ***“nacionalismo de Estado”***. Com isso, as empresas estatais seguem o papel de potenciador de acumulação para o setor privado da economia, sem quaisquer questionamentos classistas partidos de baixo.

1.2.1. A era Vargas

Ao assumir o poder, provisoriamente, em 1930, Vargas tratou logo de tomar algumas medidas, como a suspensão da Constituição de 1891; fechamento do Congresso Nacional, das Assembléias Legislativas e das Câmaras Municipais; indicação de interventores militares para chefiar os governos estaduais. Dois anos depois, explodiu em São Paulo, no dia 9 de julho, o movimento constitucionalista, que foi uma tentativa dos cafeicultores

retomarem seus privilégios. Derrotado o movimento, o governo provisório se estenderia até o ano de 1934 com a promulgação de uma nova carta constitucional, a qual estabelecia, entre outros pontos importantes[21], que o primeiro presidente da República seria eleito de forma indireta pelos membros da Assembléia Constituinte. Vargas foi o vitorioso, iniciando o seu mandato constitucional que deveria terminar em 1938.

Em fins de setembro de 1937, o governo noticiou que o serviço secreto do Exército tinha descoberto um perigoso plano comunista, chamado Plano Cohen, para destruir o regime democrático. De origem duvidosa, a descoberta do suposto plano, com o apoio dos integralistas, o governo decretou estado de guerra, prendendo o maior número possível de adversários políticos. Finalmente, no dia 10 de novembro, Vargas ordenou o cerco militar ao Congresso Nacional, decretando o seu fechamento e impondo uma nova Constituição em substituição a de 1934. Teve, assim, inicio um novo período na era Vargas, o Estado Novo (1937-45), implantado no estilo autoritário e sem grandes mobilizações.

Abatidos, o movimento popular e os comunistas não puderam reagir. Quanto à classe dominante, esta aceitou o golpe como algo inevitável e benéfico. Os congressistas, cerca de 80, levaram solidariedade a Vargas. Durante o período em que durou o Estado Novo, o país viveu sob o chamado estado de emergência, ou seja, permitia ao governo invadir casas, prender pessoas e exilar líderes oposicionistas. Os partidos políticos foram extintos e as eleições democráticas, suspensas. Greves e manifestações contrárias ao governo foram proibidas. A polícia política perseguia pessoas tidas como oposicionistas, prendia, torturava e matava[22].

Quanto à política trabalhista, Vargas, assim que assumiu a presidência, tratou logo de elaborá-la com a finalidade de não só conquistar a adesão dos trabalhadores como exercer domínio sobre eles e os sindicatos de classe. A política trabalhista do governo inspirou-se na *Carta del Lavoro*, criada em 21 de abril de 1927, pelo fascismo italiano. A partir de então, os sindicatos deveriam ter uma forma e conduta mais corporativa, ou seja, cada atividade

---

[21] No que se refere aos direitos trabalhistas, foi reconhecida a jornada de trabalho não superior a oito horas diárias; regulamentou-se o trabalho das mulheres e de menores (proibindo o trabalho de menores de 14 anos); férias anuais remuneradas; indenização na demissão sem justa causa; proibição de diferenças salariais com base em sexo, raça e idade; atrelamento dos sindicatos ao Ministério do Trabalho, etc.

[22] Entre os mecanismos de controle adotados, o governo criou, em dezembro de 1939, o Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP), substituindo o Departamento Oficial de Propaganda constituído em 1931. O DIP era ligado, diretamente, à presidência da República, cuja finalidade era coordenar a propaganda oficial do governo e censurar os diversos meios de comunicação social.

econômica passaria a ter o seu sindicato, sindicato único, e seriam reconhecidos somente aqueles que cumprissem uma série de exigências legais do Ministério do Trabalho[23]. Diante dos postulados legais que determinou a nova legislação, as classes trabalhadoras entraram num processo de despolitização, uma vez que os sindicatos perdiam o seu caráter de representação dos interesses dos trabalhadores e passaram a ser organismos oficiais do Estado.

Entre outros mecanismos adotados pelo governo para enfraquecer a autonomia sindical, destaca-se a instituição do imposto sindical, cobrado compulsoriamente e anualmente de todos os trabalhadores, equivalente a um dia de trabalho. Este imposto, recolhido pelo Ministério do Trabalho, que fazia a redistribuição entre os sindicatos, tornou os órgãos representativos de classe dependentes do Estado e, portanto, facilmente manipuláveis por ele, até porque criou-se um grande contingente de sindicalistas que se encostaram no aparato burocrático sindical, fazendo crescer os "pelegos"[24] — trabalhadores que diziam representar os interesses de sua classe, mas que, na verdade, estavam atrelados ao governo e à classe patronal.

As leis trabalhistas que foram criadas no governo Vargas foram, em 1943, reunidas na Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT), que não deixou de representar um marco importante na história da legislação trabalhista brasileira. À época, a propaganda política do governo apresentava-a como o grande protetor dos trabalhadores, uma espécie de "pai dos pobres", responsável pela "doação" das leis trabalhistas aos trabalhadores. Ideologicamente, escondiam-se as pressões dos trabalhadores pela conquista dos seus direitos e o controle

---

[23] Criado através do decreto 19433, de 26 de novembro de 1930. É importante ter em mente que uma das razões principais que levou a "nova" classe dominante, que assumiu o poder neste país com o movimento de 1930 a importar-se com o mundo do trabalho, foi a preocupação em controlar e frear a formação de um operariado organizado, com ideologia própria. A propagação do anarquismo, comunismo e outras tendências já se fazia sentir desde o final do século XIX e, principalmente, em início do século XX. Portanto, para poder vincular o trabalhador ao Estado, preparou-se uma legislação própria — que de modo parcial veio contemplar as reivindicações da classe trabalhadora —, que acabou ligando todos os sindicatos diretamente ao Ministério do Trabalho.

[24] Os sindicatos “amarelos” foram os precursores do sindicalismo “pelego”. Desde o final do século XIX e início do século XX o governo procurava controlar o movimento e a organização sindical brasileira: “[...] exemplo disto foi o “Congresso Operário”, de 1912, que teve como presidente honorário Hermes da Fonseca (15/11/1910 a 15/11/1914), então Presidente da República, e que criou uma liderança governista dentro de alguns poucos sindicatos. Estas “lideranças” sindicais governistas, embora dirigissem categorias combativas como os ferroviários e marítimos, conciliavam com o Estado e nisto se diferenciavam dos anarco-sindicalistas. Enquanto estes, ao deflagrarem greves, viam-na como um momento da “greve geral” que destruiria o capitalismo, aqueles eram imediatistas e em suas greves não questionavam o sistema. Daí a sua denominação de sindicatos “amarelos”, sendo verdadeiros precursores do sindicalismo “pelego”, dada a sua obediência e subordinação ao governo” (ANTUNES, 1981, p. 51-52).

exercido pelo Estado sobre os sindicatos. E, cabe ressaltar aqui, que a legislação trabalhista promulgada no período beneficiava apenas os trabalhadores urbanos, excluindo os rurais (COTRIM, 1999, p. 309).

Em relação a essa estrutura que sustentava a legislação trabalhista e "concessões" do governo aos trabalhadores, Cotrim escreve que Vargas procurava sustentar uma imagem por

> [...] meio do seu estilo populista de governo. Pregava a conciliação nacional entre trabalhadores e empresários e colocava o governo como juiz supremo dos conflitos entre eles. De uma lado, o populismo de Vargas reconhecia as necessidades e desejos dos trabalhadores e, por isso, fazia concessões ao operariado. De outro, o governo utilizava essas concessões como um meio de controlar os trabalhadores, impedindo mudanças mais profundas (COTRIM, 1999, p. 309).

A partir de 1943, em conseqüência da conjuntura internacional e do fortalecimento de correntes antiditatoriais favorecidas pela entrada do Brasil na guerra, foi lançado o Manifesto dos Mineiros — documento apresentado por dezenas de políticos do Estado de Minas Gerais em 24 de outubro[25], reivindicando a democratização do país.

Sentindo a pressão, Vargas se comprometeu a redemocratizar o país ao final da guerra. Com a vitória dos aliados em 1945, intensificaram-se as agitações em favor da democratização e o governo decretou a anistia dos presos políticos. Neste clima de abertura democrática, foram organizados diversos partidos políticos, como: a União Deomocrática Nacional (UDN); o Partido Social Democrático (PSD); o Partido Trabalhista Brasileiro (PTB) e o Partido Social Progressista (PSP). O Partido Comunista do Brasil[26] (PCB) que vivia na clandestinidade, teve sua legalização.

Nas eleições marcadas para 2 de dezembro de 1945, concorreram três candidatos: o general Eurico Gaspar Dutra (PSD e PTB), que contava com apoio de Vargas; o brigadeiro Eduardo Gomes (UDN); e o engenheiro Yedo Fiúza (PCB).

---

[25] Aniversário da Revolução de 1930.

[26] Fundado em 25/03/1922, o PCB surgiu com a denominação de Partido Comunista do Brasil. Em 1961, mudou seu nome para Partido Comunista Brasileiro e, em 1962, dissidentes do PCB criaram o Partido Comunista do Brasil (PC do B). Em março de 1992, o PCB cindiu-se no Partido Popular Socialista (PPS). Sobre esta questão ver SILVA (s.d. esp. capítulos II e III, p. 42-52; 83-101 respectivamente) e LAROUSSE CULTURAL (1998, v. 18, p. 4.466-4.467).

Os setores de oposição política a Vargas, temendo que ele continuasse no poder[27] e impedisse a realização das eleições, uniram forças e, no dia 29 de outubro, tropas do exército cercaram a sede do governo e o obrigaram a renunciar. Era o fim do Estado Novo e, com o apoio de Vargas, Dutra venceu as eleições presidenciais.

De 1945 a 1964, segundo análise de Antunes (1981, p. 45), foi um período em que o movimento operário atingiu sua fase de maior amplitude, pois, "se de um lado, a legislação sindical permanecia intacta, mantendo suas características de tendências corporativistas, na prática fazia-se letra morta a esta legislação, avançando na tentativa de romper definitivamente com a estrutura sindical".

Com a decretação do golpe civil-militar em 1964[28], acirrou-se o cerceamento aos sindicatos pelo Estado, a Lei 4330 proibia a realização de greves, e a fixação dos índices de aumento salarial passou a ser prerrogativa absoluta do Estrado. A partir de então, aprofundou-se a implantação efetiva do "arrocho salarial", acabou-se com a estabilidade de emprego e criou-se, em 1966, o Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS).

Em 1967, foi criado o Movimento Intersindical Anti-arrocho (MIA), contando com a participação de sindicatos de metalúrgicos, principalmente de Santo André, Guarulhos, Campinas e Osasco. Mas, na situação política-repressora-militar que vivia o país, a luta contra o arrocho somente tomou as ruas no final da década de 1970 e início da de 1980 no ABC paulista.

1.2.2 Governo Juscelino Kubitschek: mudança na acumulação de capital

O padrão de acumulação de capital muda de forma no Governo Juscelino Kubitschek (1956-60), marcando o impulso da industrialização e intenso crescimento econômico, com

[27] A partir do segundo semestre, agindo nos bastidores, Vargas apoiou, à distância, o movimento "queremista", que defendia a sua continuidade no poder.

[28] O golpe civil-militar, entre outros objetivos, visou o estancamento do processo político de crescente mobilização popular, ver TOLEDO (1988). Com referência ao golpe na educação, ver CUNHA e GÓES (1985).

profundas conseqüências sociais e políticas para o país. O Plano de Metas, sob o slogan "50 anos em 5", teve por objetivo a implantação da indústria automobilística e a expansão do D3 da economia, mesmo com a incompletude do D1 — previamente assegurada pela concentração de renda gestada no período anterior —, para atender a uma demanda “reprimida” da população, isto é, de uma classe de trabalho improdutivo, gestada pela ampliação do Estado na economia e do excedente social produzido pelo setor primário da economia.

Durante o governo Juscelino Kubitschek, desenvolveu-se o setor de produção de bens de consumo duráveis, enquanto o setor de bens de produção de capital estava ainda por ser realizado, no sentido de atender às perspectivas de fornecer bases para uma industrialização "nacional", ou seja, uma industrialização voltada para os interesses do país e de atender à demanda da população, principalmente no setor de bens de produção de consumo não duráveis (bens de consumo operário).

Por conseguinte, ao invés de expandir o D1, o que daria base de sustentação para uma "possível" industrialização "autônoma" e viabilizar a criação do D2 e D3, criou-se, no governo Juscelino Kubitschek, de imediato, o D3, o qual, se deu sob a forma de capital de risco e sua predominância moldou uma das mais negativas faces da economia, concentrando renda e criando um mercado interno seletivo. A ampliação industrial exigiu investimentos e recursos, e o Estado, ao revelar-se incapaz de pôr em curso uma reforma fiscal, implementou o financiamento inflacionário, incentivando a industrialização por ter produzido uma redistribuição da renda em favor do setor empresarial, transferindo para este setor a renda das camadas assalariadas e de consumidores em geral, favorecendo, principalmente, as indústrias de oferta restrita, isto é, de bens de consumo duráveis, ao contrário das de bens de produção não duráveis, que tiveram a expansão de sua demanda em ritmo lento.

Nos primeiros anos da década de 1960, a economia brasileira experimentou uma grave crise e recessão. Para Celso Furtado (1972), o ponto de partida desse processo estaria na reforma cambial de 1961, a qual provocou desequilíbrio no processo de financiamento do setor público. Sua eliminação provocou quedas, em termos reais, de 15% na receita da União. Em 1964, o governo não havia recuperado o nível das receitas, sendo forçado a reduzir os

investimentos públicos e apelar ainda mais para a inflação, elevando o déficit público de 0,7% do PIB, entre 1956-60, para 4% no período de 1961-64 (FURTADO, 1972, p. 32).

A isso, somaram-se as dificuldades do governo em obter financiamento externo no início deste período (1961-64), o que foi "[...] em grande parte responsável pelo colapso do crescimento da produção industrial, cuja taxa média anual declina de 11% em 1956-61, para zero no período 1962-65" (FURTADO, 1972, p. 32-33).

No período em análise, o Estado não amplia suas receitas no sentido de acompanhar as modificações do aparelho produtivo. Contraditoriamente, ampliam-se os gastos do Estado na criação de infra-estrutura adequada ao "novo padrão de acumulação de capitais".

> [...] a lei de remessas de lucros, do fim do período, era já uma tardia reação a essa política, encontrando agora o obstáculo dos capitais estrangeiros investidos no País, que desejavam uma política de retorno, também liberal. A crise se abre, [...] não é uma crise de realização da produção embora para alguns ramos industriais, dependentes do consumo popular, isso também ocorresse; é uma crise já de concentração, em primeiro lugar, uma crise gerada pela contradição entre um padrão de acumulação fundada no Departamento 3 e as fracas bases internas no Departamento 1, e, em última instância, uma crise de realização dos excedentes internos que não podem retornar à circulação internacional do dinheiro-capital; é em suma, crise gerada pela enorme gravitação das empresas de capital estrangeiro (OLIVEIRA, 1989 p. 92).

Na mudança de regime com o golpe de 1964, o governo Castello Branco põe em prática uma política de recessão, cujo objetivo é o de preparar as bases institucionais para o processo de concentração de capital, sustentado no D3.

1.2.3 Governo militar: manutenção do padrão de acumulação de capital, sustentado no D3

O processo de concentração do capital, levado adiante pelo governo militar, não muda o padrão de acumulação que será feito, como dantes, sustentado no D3. E é neste "novo período" que essa predominância vai aparecer de forma cabal:

> [...] Como resolver os problemas de financiamento da acumulação de capital, externa e internamente? Como resolver os problemas de pagamento internacional, que o padrão de acumulação recria ampliadamente de forma inusitada?
> Internamente, um velho remédio, em desuso apenas nos manuais, é reativado em escala ampla e abrangente: a contenção de salários, cuja possibilidade se dá pelo desmantelamento, em primeiro lugar da coalizão anterior, e em segundo pela intervenção nos sindicatos, postos sob controle do Governo. Que isso pudesse ampliar a crise do Departamento 2 da economia, não importa muito: os interesses ali criados e em reprodução, embora poderosos, não são os mais importantes para o projeto da política econômica e, no limite, os empresários preferem que se "vão os anéis, mas fiquem os dedos". Mas, quando isso se dá nos setores e ramos mais importantes, então entra em cena um potente aditivo para a acumulação de capital. Mesmo nos ramos e setores do Departamento 2, a contenção de salários joga um papel fundamental para o processo de concentração: as falências e concordatas são o prelúdio das fusões, incorporações e, no limite, exclusão do mercado das empresas mais débeis (OLIVEIRA, 1989, p. 92-93).

Trava-se uma luta para a viabilização do capital internacional, o qual disputa a participação na associação com o capital estatal, que tem o controle do setor de bens de produção de capital, de forma a consolidar sua gestação nos setores intermediários da economia brasileira.

Com a assinatura do Acordo de Garantias para Investimentos Estrangeiros, no início da década de 1960, o Brasil obtém, no exterior, financiamentos por meio de empréstimos, cuja finalidade era atrair a entrada de capitais estrangeiros, uma vez que estes não mais viriam sob a forma de capital de risco. Os empréstimos seriam utilizados para saldar dívidas de importações e renegociar a dívida externa, dada a tendência de ampliação, cujo sentido era o de financiar o retorno à circulação internacional do capital para garantir a acumulação e também criar meios de pagamentos internacionais para realizar as remessas de lucros, de dividendos, de royalties e direitos de assistência técnica. Abre-se, então, a possibilidade de entrada de capitais, preparando o caminho nacional da economia para o desempenho dos oligopólios internacionais. E o país irá conhecer, no período mais curto — 1968-73 — de sua história, uma rápida industrialização e intenso acúmulo de capital.

Esse período, denominado sob a *indecorosa designação propagandística de "milagre econômico brasileiro"*[29], expandiu a economia nacional, principalmente nos setores e ramos do D3. A indústria de material de transporte, na qual predominava a automobilística, cresceu "[...] 19,1% ao ano, a de material elétrico (na qual se inclui de aparelhos eletrodomésticos) cresceu 13,9%"[30].

A produção do D3 foi organizada no sentido de atender a uma camada privilegiada do mercado interno brasileiro, sustentado no esforço exportador de produtos primários e de matérias-primas. Sua viabilização deveu-se, também, à penalização do crescimento dos salários reais dos trabalhadores e mesmo à concentração da mão-de-obra mais qualificada do país. Tal política não fez com que os salários acompanhassem o ritmo de crescimento tanto da produção como de seus preços.

A organização da produção elevou ainda mais a concentração de rendas. Voltada para a produção de bens de consumo duráveis, visava a absorção de sua produção por uma estreita e privilegiada camada social brasileira. A produção realizada era destinada ao consumo nacional socialmente restrito, porém suficiente para absorver a produção efetuada e realizar a mais-valia — a qual era realizada em cruzeiros que precisavam ser convertidos em dólares quando os produtos das operações fossem remetidos aos centros que as comandavam, por meio da remessa de lucros, *royalters*, assistência técnica e dos serviços da dívida externa —, atendendo à dinâmica monopolista do capital, particularmente o estrangeiro.

Essa produção se deu à base da exclusão das camadas populares (cidade e campo), que ficaram desatendidas em suas necessidades primárias, sendo sacrificadas a baixíssimos níveis de subsistência. A miséria produzida, resultante dessa organização da produção, jamais poderia render para as classes trabalhadoras, ou seja, por mais que o bolo crescesse, aquelas classes não teriam sua fatia. Assim, o "milagre econômico" foi, sobretudo, um milagre para o capital financeiro internacional. Quanto maior era a produção, maior era a importação e o crescimento da dívida externa. Mesmo produzindo para o mercado interno

---

[29] Cf. José Chasin. "As Máquinas Param, Germina a Democracia". In: *Escrita/Ensaio*. São Paulo: Editora e Livraria Escrita, 1980, 7:110.

[30] Ainda "[...] ao passo que a indústria têxtil cresceu apenas 7,7% ao ano, a de produtos alimentares 7,5% o ano e a de vestuário e calçados 6,8% ao ano. Como se vê, a produção de bens duráveis de consumo, que são comprados principalmente pelos grupos de elevadas rendas, cresceu a um ritmo de duas a três vezes maior que a produção de bens não duráveis de consumo, que são adquiridos por toda a população" (SINGER, 1976, p. 112-113).

brasileiro, os lucros efetivavam-se no exterior e, em sua remessa, eram convertidos em dólares. Ou seja, o capital internacional, ao acumular e ao remeter os lucros, produzia e reproduzia a captação de dólares necessários à sua remuneração.

A depreciação dos salários contribuiu ainda mais para a manutenção dessa lógica perversa. Ao achatar os salários, diminuía os custos de produção, barateando-os, para que esta pudesse tornar-se competitiva no mercado externo. Diante disso, aumentava-se o lucro e, conseqüentemente, as remessas ao exterior, exigindo uma quantidade crescente de dólares. O país, não dispondo de reservas cambiais, realizava contínuas operações financeiras no exterior, contratava novos empréstimos, aumentando seu endividamento externo e sua subordinação aos centros financeiros internacionais.

Quando o "milagre econômico" tornou-se incapaz de manter o processo de acumulação de capitais, dadas as contradições entre a industrialização voltada para o mercado interno e o controle externo do capital do D3, o qual requeria um contínuo e elevado retorno da fração dos lucros à circulação internacional do capital, esse período de acumulação entra em processo de crise.

A conseqüência visível do crescente desequilíbrio com que vinha se desenvolvendo a produção foi o endividamento externo, atingindo cifras maiores que as próprias condições de exportação do país no final da década de 1970, quando mais da metade das exportações já estavam comprometidas com os serviços da dívida externa[31].

A crise do milagre econômico é a crise da industrialização subordinada e do sistema de produção capitalista. O processo de produção para acumulação de capital, gestado no período do milagre dá-se enquanto organização da produção, da prática e do projeto de desenvolvimento nacional colocado em curso, esgotando as possibilidades voltadas estritamente para a acumulação de capital, tendo por base a exclusão da participação da maioria da população.

---

[31] Cf. José Chasin. "Conquistar a Democracia pela Base". In: *Temas de Ciências Humanas.* São Paulo, Livraria e Editora Ciências Humanas, 1979, 6: 166.

1.3 A GLOBALIZAÇÃO[32] DO CAPITAL E A INTRODUÇÃO DE POLÍTICAS NEOLIBERAIS

1.3.1 A "globalização" como conseqüência da lógica da acumulação capitalista

A globalização é a "globalização do capital"[33] e não a mera "globalização de trocas":

> O que implica em não reduzir a nova etapa de internacionalização a uma mera continuidade da ocidentalização do mundo iniciada no século XV. Em seus primórdios, a internacionalização capitalista surge como "globalização das trocas", do mero intercâmbio de mercadorias, impostas pelo Ocidente e Oriente. É a constituição de um mercado mundial que muitos confundem com a globalização propriamente dita (ALVES, 199[?], p. 59).

O êxito da nova fase de acumulação de capital, iniciada na segunda metade do século passado, foi possível graças à introdução de políticas neoliberais que consistiram, acima de tudo, na desregulamentação do trabalho e na privatização, criando condições para que o capital tivesse o máximo possível de liberdade para se desenvolver e se movimentar em âmbito internacional. Vale ressaltar, também, que a política neoliberal teve como objetivo muito claro a destruição de organizações sindicais e de todo e qualquer movimento social, principalmente nas décadas de 1970 e 1980 — antes da década de 1970, na derrubada, através de golpes militares de direita, de governos eleitos democraticamente —, que viessem a ameaçar e colocar em risco a nova fase de acumulação do capital.

A virada da década de 1970 para a de 1980 é o período que marca a grande fase da nova etapa de acumulação de capital e a adoção de políticas neoliberais, é o ponto de partida da mundialização do capital, fazendo surgir um novo complexo de reestruturação produtiva,

---

[32] Para um aprofundamento sobre a globalização, ver: Furtado (1998) e Chesnais (1996).

[33] Em relação à "globalização do capital", o sociólogo Giovanni Alves (199[?], p. 60) ao discutir a questão, coloca: "Quando dizemos "globalização do capital", compreende-se tanto o capital produtivo aplicado na indústria e nos serviços quanto do capital concentrado que se valoriza conservando a forma dinheiro".

> [...] uma ofensiva do capital na produção, que busca constituir um novo patamar de acumulação capitalista em escala planetária e tende a debilitar o mundo do trabalho, promovendo alterações importantes na forma de ser (e subjetividade) da classe dos trabalhadores assalariados (ALVES, 199[?], p. 79).

O processo de desenvolvimento das forças produtivas e de acumulação de capital, que vai possibilitar o impulsionamento da mundialização do capital, desenvolve uma maior acumulação flexível[34], ou seja, um novo modelo de acumulação capitalista que se impõe, cada vez mais, às corporações transnacionais, aumentando o desemprego e proliferando o trabalho precário: [...] fábricas norte-americanas recentemente estabelecidas na região da fronteira norte do México, os trabalhadores não ganham mais do que 7 *por cento* do que recebe a força de trabalho norte-americana para fazer o mesmo trabalho na Califórnia (The Economist, 1991, p. 35-6, apud: MÉSZÁROS, 2002, p. 64).

No Brasil,

> O maior salário da indústria automobilística vem sendo pago na Bahia. Não acredita? Faça as contas. Cerca de 3 bilhões de reais estão sendo usados para abrir vagas para 2 mil empregados. O que dá 1,5 milhão de reais por emprego. É esse o valor que os governos estadual e federal estão dando em incentivos, renúncias fiscais, investimentos e empréstimos para a instalação da fábrica da Ford em Camaçari, na região metropolitana de Salvador, pelos próximos quinze anos.
> [...]
> [...] Nos contratos conhecidos entre a Ford e o governo do Estado não há nenhuma exigência de transferência de tecnologia, formação, nível salarial e geração de empregos. Propagandeia-se apenas a geração de 5 mil postos diretos e outros 50 mil indiretos. De concreto, até agora, foram gerados 2 mil empregos diretos, cerca de 700 na Ford e os outros nas chamadas sistemistas, empresas instaladas junto à fábrica principal que entregam partes do carro já prontas. Na Ford, a **maioria dos contratos recebe salários de 495 reais**. **Nas sistemistas**, **ganham** ainda **menos**. Como comparação, **um operário na** fábrica **Fiat** em Betim (MG) em **função equivalente recebe cerca de 800 reais**. Em São Bernardo do Campo, **no ABC paulista**, 1.**700** (VASCONCELOS, 2002, p. 22-23. Sem grifo no original)).

Hoje, no início do terceiro milênio, surgem novas formas de exclusão social e cada vez mais insegurança no mercado de trabalho, contribuindo, diretamente, para a debilitação dos movimentos operários.

---

[34] É importante ressaltar, aqui, que a flexibilidade é intrínseca à produção capitalista, desde quando o capital engendrou o trabalho assalariado, promovendo a expropriação do trabalhador dos meios de produção; portanto, a flexibilidade da força de trabalho é estratégica para a acumulação do capital, fazendo com que ele amanse e torne benevolentemente submissa a força de trabalho.

É histórico no processo de desenvolvimento do capital que, para que ele possa continuar subsistindo, seja necessário que revolucione constantemente os meios de produção e, conseqüentemente, as relações sociais. A nova etapa de acumulação de capital e sua mundialização, que veio a ser denominada de toyotismo (ALVES, 199[?].), assume a posição de objetivação universal da categoria de flexibilidade. Segundo Alves (199[?], p. 95; 100-102),

> [...] é um estágio superior de racionalização do trabalho, que não rompe, a rigor, com a lógica do taylorismo-fordismo [...] no campo da gestão da força de trabalho, o toyotismo realiza um salto qualitativo na captura da subjetividade operária pela lógica do capital, o que o distingue, pelo menos no plano da consciência de classe.
> [...] o novo salto da subsunção real do trabalho ao capital, que exige, como pressuposto formal ineliminável, os princípios do toyotismo, onde a captura da subjetividade operária é uma das pré-condições do próprio desenvolvimento da nova materialidade do capital [...] As novas tecnologias microeletrônicas na produção, capazes de promover um novo salto na produtividade do trabalho, exigiram, portanto, como pressuposto formal, o novo envolvimento do trabalho vivo na produção capitalista.
> [...] o objetivo supremo do toyotismo [...] continua sendo incrementar a acumulação de capital, através do incremento da produtividade do trabalho, o que o vincula à lógica produtivista da grande indústria, que dominou o século XX [...] cabe a ele — o toyotismo — articular, na nova etapa da mundialização do capital, uma operação de novo tipo de captura da subjetividade operária, uma nova forma organizacional capaz de aprofundar — e dar uma nova qualidade — a subsunção real do trabalho ao capital inscritos na nova forma material do capitalismo da III Revolução Científica e Tecnológica.

1.3.2 O ajuste neoliberal

A partir do final da primeira metade do século passado, o capitalismo mundial começou a conhecer mais uma nova etapa de desenvolvimento, assinalando a terceira fase da Revolução Industrial, a qual caracteriza-se, sobretudo, pela mundialização do capital. Este processo de desenvolvimento das forças produtivas e de acumulação de capital passou a exigir e a executar novas formas de exclusão social das populações de países centrais e periféricos, sendo nestes em volume maior.

As formas de exclusão social já conhecidas — desemprego, fome, epidemias, falta de saneamento básico, falta de assistência médica, hospitalar e dentária, inflação, arrocho salarial, etc. —, não só vão se aprofundar como outras começam a ser engendradas como, por exemplo, a redução das obrigações — entre elas, a de políticas sociais[35] — do Estado e a flexibilização nas relações de trabalho.

No início da década de 1970, depois de quatro décadas da grande crise de 1929, que assolou a economia mundial, os países industrializados começaram a enfrentar uma nova crise que se prolongou pelo longo dos anos 80. Mas, se o período é marcado por uma grande recessão, também o é por uma nova fase de acumulação de capital iniciada no pós II Guerra, sendo esta possível graças à introdução de políticas neoliberais que incluem

> [...] a informalidade no trabalho, o desemprego, o subemprego, a desproteção trabalhista e, conseqüentemente, uma "nova" pobreza.
> [...] Os *pobres* passam a ser uma nova "categoria classificatória", alvo das políticas focalizadas de assistência, mantendo sua condição de "pobre" por uma lógica coerente com o individualismo que dá sustentação ideológica a esse modelo de acumulação [...],

o qual,

> [...] implica que: os direitos sociais perdem identidade e a concepção de cidadania se restringe; aprofunda-se a separação público-privado e a reprodução é inteiramente devolvida para este último âmbito; a legislação trabalhista evolui para uma maior mercantilização (e, portanto, desproteção) da força de trabalho; a legitimação (do Estado) se reduz à ampliação do assistencialismo (SOARES, 2002, p. 12-13).

Quanto às políticas sociais, países que não conheceram o *estado de bem-estar social*, suas populações ficaram ainda mais distantes de quaisquer possibilidades de virem a conhecê-lo. No entanto, as políticas vieram mais pelo lado econômico do que pelo da distribuição de aparelhos de política social. Uma vez que

> [...] estes não existiam, dependendo da intensidade do ajuste, vários países foram obrigados a fazer programas sociais de caráter emergencial,

[35] Entre várias definições do conceito de políticas sociais, destaca-se, aqui, a de Höfling (2001, p. 31) como sendo aquelas "[...]ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais visando a diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico".

> focalizados, contando com "solidariedade comunitária". Em todos os casos, porém, *essas políticas foram manifestamente insuficientes para diminuir a desigualdade social e a pobreza preexistentes e, sobretudo, agravadas pelo próprio ajuste* (SOARES, 2002: p. 21. Grifos do original).

1.3.3 O ajuste neoliberal no Brasil

O ajuste neoliberal no Brasil veio atingir de forma perversa as esferas econômica e social a partir da década de 1990, principalmente, quando da eleição do tucano Fernando Henrique Cardoso. Mas os primeiros passos para a implementação do projeto neoliberal no Brasil deu-se com o governo Collor (1990-92), inaugurando as privatizações, desregulamentações e a abertura ao capital estrangeiro. Uma das primeiras medidas do “defensor dos descamisados"[36] foi o bloqueio das contas correntes e da poupança, representando a intervenção direta do Estado, cujo objetivo era o de gerar recursos para o pagamento de dívidas públicas.

A perversidade do governo Collor e do grupo que ele dava sustentação logo se fez sentir, facilitando as importações[37] dos mais variados produtos — de eletrodomésticos e brinquedos a automóveis —, dispensando grande número de funcionários públicos. Além disso, produtos de consumo básico da população tiveram seus preços liberados, e qualquer tentativa de reajuste ou aumento de salários foi vetada.

A entrega — através da execução do plano de privatização — do patrimônio público construído ao longo das últimas cinco décadas começou pela Companhia Siderúrgica Nacional, depois veio a Cosipa, Açominas e Embraer. A escassa reserva de mercado para a indústria brasileira de informática foi extirpada com a liberação das importações de micro-computadores. Coube, sem dúvida, ao homem defensor dos "descamisados" iniciar o processo de desmonte do Estado brasileiro enquanto organização capaz de comandar um

---

[36] Ele próprio se atribuiu este epíteto.

[37] O governo dos "descamisados" utilizou-se — com o apoio da grande imprensa e de um poderoso *marketing* — de todas as artimanhas para justificar a liberalização das importações, entre elas, vale recordar, a de carros: chamava os automóveis fabricados no Brasil de carroças.

processo que desse sustentação de desenvolvimento político-econômico e, garantisse os direitos sociais da maioria da população.

No entanto, o que grandes contingentes populacionais puderam ver e sentir no dia-a-dia foi o inverso. O governo dos "descamisados" patrocinou a virada principal na história brasileira representada pela criminalização não só do Estado, responsabilizando-o pelas desigualdades existentes no País de dimensões continentais, mas também das reivindicações de direitos sociais, econômicos e políticos, carimbados de corporativos e tratando-os — ainda mais — como caso de polícia. A partir de então, qualquer tentativa de reivindicação ou movimento para assegurar direitos conquistados, passou a ser mostrada como contrária aos interesses gerais da sociedade brasileira, e os salários apontados como responsáveis pela inflação, déficit público, atraso tecnológico e, até mesmo, pela falta de investimentos produtivos.

Enfim, a opinião pública foi influenciada por esse tipo de pensamento e as pequenas e grandes questões sociais passaram para último plano, uma vez que ganhou força a idéia do desenvolvimento econômico por si só, o qual seria capaz de levar à eliminação das injustiças e desigualdades sociais acumuladas ao longo do desenvolvimento da história do País.

É bom que seja lembrado que todas as ações do governo dos "descamisados" foram recebidas com o beneplácito das elites dominantes. A grande imprensa[38] se incumbiu de transformá-lo em herói e salvador da pátria, no grande político do fim de milênio, capaz de livrar o Brasil das garras do atraso representado, principalmente, pelo Estado, pela esquerda e pelos sindicatos. E quanto ao Congresso, este aprovou quase todas as medidas enviadas pelo governo para votação.

Depois de quase dois anos na presidência da República, marcada por sucessivos escândalos e corrupções, o Congresso vota o *impeachment* de Collor. Com sua saída do governo, assumiu a presidência da República o vice, Itamar Franco, que governou o país até o final do mandato (1992-94). Abriu-se, neste período, um pequeno parêntese, o qual significou um freio à continuidade da implementação das políticas neoliberais.

---

[38] Batista (1994, p. 10), ao fazer uma análise sobre o Consenso de Washington, coloca de maneira muito clara que "O marketing das idéias neoliberais foi tão bem feito que, além de sua identificação com a modernidade, permitiria incluir no Consenso de Washington **com toda naturalidade, a afirmativa de que as reformas realizadas na América Latina se devem apenas à visão, à iniciativa e à coragem de seus novos líderes**" (Sem grifo no original).

Em 1994 com a eleição de Fernando Henrique Cardoso[39], retoma-se com toda a violência o ideário neoliberal e, com ele, a política de incriminar o Estado pela crise. Para controlar o déficit público, o governo entendeu que era necessário deter o processo inflacionário com a criação de um nova moeda, o real, a qual, quando instituída, valia em torno de 20% mais que o dólar americano.

O real foi valorizado pela grande quantidade de dólares que entrou no País devido à fixação de taxas de juros exorbitantes, as

> [...] mais altas taxas de juros reais — juros menos inflação — do mundo. Com elas, o governo atraiu enorme quantidade de capitais especulativos, isto é, remunerados com juros e não com ganhos decorrentes de produção. Capitais que vieram buscar ganhos de curto prazo, na forma do chamado capital "andorinha", em analogia a esse pássaro que chega, bica o que pode e vai embora quando não há mais nada que lhe interessa. No caso dos capitais basta que se aperte uma tecla de computador para que eles se desloquem para algum país longínquo do Sudeste asiático ou voltem para os principais centros financeiros do mundo (SADER, 1999, p. 44-45).

Fazendo um recorte da história brasileira da década de 1990, há de se reconhecer que os custos sociais do ajuste das políticas neoliberais não são nada animadores. Estas políticas, simplesmente, levaram à miserabilização milhões de brasileiros e hipotecaram o futuro do País.

Entre outros resultados produzidos pela implementação de políticas neoliberais na década de 1990, a conseqüência é a existência de

---

[39] "[...] é a partir de meados dos anos 90, após o lançamento do Plano Real e com a eleição de Fernando Henrique Cardoso para presidente, que os contornos neoliberais do processo do "ajuste brasileiro" tornam-se mais nítidos, bem como as suas conseqüências econômicas e, sobretudo, sociais.
[...]
Assim, coloca-se a proposta de "desregulamentação" da economia que, basicamente, defende a abolição da regulação do Estado sobre os preços da economia em geral e sobre as relações capital-trabalho. Essa regulação, considerada como geradora de "distorções", passa a ser substituída pelo "livre jogo do mercado", cujos mecanismos de regulação seriam automáticos, tecnicamente isentos, proporcionando assim uma distribuição de recursos mais "racional".
[...]
Um dos componentes ideológicos [...] é a idéia de que o setor público caracteriza-se, por princípio, em qualquer circunstância, como ineficiente e ineficaz, ao contrário do setor privado, o único a possuir uma "racionalidade" e uma "vocação" capazes de levar ao crescimento econômico.
[...] essa ideologia espalhou-se para além dos limites do setor produtivo, estendendo-se para a área social, como a Saúde e Educação" [...] (SOARES, 2002, p. 38-40).

> [...] 22,6 milhões de trabalhadores com carteira assinada em um total de 75 milhões de pessoas economicamente ativa. Cinqüenta e sete por cento dos trabalhadores não contribuem para a Previdência Social. O número de trabalhadores com carteira assinada baixou de 25,5 milhões em 1989 para 22,9 milhões em 1998, uma tendência que deve persistir, eliminando-se 1 milhão de empregos formais por ano. O emprego formal, que representava 50,6% da força de trabalho ocupada em 1980, passou para 30,3% em 1998, o que significa a marginalização de uma massa crescente de trabalhadores, que já passou a ser maioria, ocupada em trabalhos precários, inconstantes e sem garantias legais.
> [...] o Produto Interno Bruto, depois de ter crescido 5,8% no primeiro ano do Plano Real, incentivado pelo aumento do poder de compra da população, teve crescimento próximo de zero em 1998.
> [...] a dívida externa do país subiu em quatro anos de 98 bilhões de dólares para 220 bilhões e tende a aumentar, devido ao empréstimo obtido do FMI em 1999. A dívida interna, por sua vez, elevou-se de 62 bilhões de dólares em 1994 para 300 bilhões de dólares quatro anos depois, representando quase a metade da riqueza produzida no país [...].
> Quanto a concentração de renda, a faixa da população constituída pelos 10% ricos detém 48% da riqueza, enquanto a dos 10% mais pobres, apenas 0,8%. Quarenta e quatro por cento da população ganham menos do que 2 reais por dia, o que significa que 33 milhões de brasileiros vivem abaixo da linha de pobreza absoluta. Quarenta e três e meio por cento da população recebem menos que 60 reais por mês e 23,6%, menos que 30 reais.
> O analfabetismo atinge 19,6 dos brasileiros acima de 7 anos de idade. Vinte milhões com mais de 14 anos são analfabetos e 50 milhões de adultos não passaram da 1ª série do ensino fundamental, e são considerados analfabetos funcionais [...]. Dez milhões de crianças entre 3 e 6 anos — de um total de 14 milhões — não freqüentam a pré-escola, e de cada 100 crianças matriculadas na 1ª série só 33 concluem a 8ª série.
> [...]
> Em relação ao saneamento básico, apenas 41% da população dispõem de redes de esgoto.
> De cada mil crianças que nascem, 52 morrem antes de completar 1 ano de vida. Quarenta e um milhões de crianças trabalham sem nenhuma forma de direito ou de proteção reconhecida.
> [...] 50 mil latifundiários são donos de 165 milhões de hectares, enquanto a 3 milhões de pequenos produtores cabem 10 milhões de hectares. Vinte milhões de pessoas vivem no campo sem dispor de eletricidade, o que significa que uma em cada três pessoas ainda usa lamparinas e lampiões a querosene, numa situação semelhante à de seus avós no século passado (XIX) (SADER, 1999, p. 66-69).

Nas principais regiões metropolitanas do país, como, por exemplo, São Paulo, o desemprego, num período de dez anos cresceu cerca de 180%, em 1989,

> [...] estavam desempregados 614.000 trabalhadores. A partir de 1992, este contingente ultrapassou um milhão de pessoas, alcançando, em 1999, a cifra recorde de 1.715.000 desempregados. Nas demais regiões metropolitanas, registram-se, também, aumentos importantes nos seus contingentes de desempregados — Belo Horizonte: 342.000; Distrito

> Federal: 189.000; Porto Alegre: 309.000; Recife: 321.000 e Salvador: 394.000 (DIEESE, 2001, p. 51 e 55).

1.4 O PAPEL DOS SINDICATOS DOS TRABALHADORES

1.4.1 O nascimento do sindicato

A Revolução Industrial de meados do século XVIII, na Inglaterra, veio consolidar o modo de produção capitalista e suas relações sociais[40], ou seja, trouxe consigo todo um conjunto marcado por profundas transformações políticas, econômicas, sociais e tecnológicas, selando a passagem de um sistema de produção agrário e artesanal para outro de cunho industrial. Entre suas principais características destacam-se: o aparecimento de máquinas modernas — rápidas, regulares e precisas — que substituíram o trabalho do homem, antes realizado artesanalmente; em substituição à energia muscular, eólica e hidráulica, a utilização do vapor para acionar a máquina; e a obtenção e trabalho de novas matérias-primas, em particular os minerais, que deram impulso à metalurgia e à indústria química[41].

É neste conjunto de transformações, produzido pelo advento da indústria moderna, que também são gestados a contradição, o nascimento de uma nova classe social: o proletariado. Este torna-se — ainda mais — uma massa de trabalho humana supérflua dado o incremento e o aumento quantitativo da maquinaria, trazendo consigo

> [...] a substituição de milhões de operários manuais por um número reduzido de operários mecânicos, o seu aperfeiçoamento determina a eliminação de um número cada vez maior de operários das máquinas e, em última instância, a criação de uma massa de operários disponíveis que

[40] Encontrando na Inglaterra circunstâncias favoráveis e adequadas, a burguesia propiciou ao país as condições necessárias para implantar o modo de produção capitalista, baseado na produção industrial em massa, nas relações sociais estabelecidas exclusivamente em dinheiro e na propriedade dos meios de produção. A criação das circunstâncias favoráveis, de maneira detalhada, que resgata o processo histórico de acumulação de capital, é discutida por MARX, Karl. A chamada acumulação primitiva. In: **O Capital: crítica da economia política**. Rio de Janeiro: Bertrand, 1989, livro 1, volume 1, p. 828-82.

[41] Estudo pormenorizado sobre a maquinaria e a indústria moderna, ver MARX, Karl., op. cit., p. 423-579. Também, do mesmo autor, sobre a *Cooperação*, op. cit. p. 370-85, onde discute o período pré-maquinaria e indústria moderna.

> ultrapassa a necessidade média de ocupação do capital, de um verdadeiro exército industrial de reserva, como eu já lhe chamara em 1845[42], de um exército de trabalhadores disponíveis para as épocas em que a indústria trabalha em pleno vapor e que logo nas crises que sobrevêm necessariamente depois desses períodos, é lançado às ruas, constituindo a todo o momento uma grilheta amarrada aos pés da classe trabalhadora na sua luta pela existência contra o capital e um regulador para manter os salários no nível baixo correspondente às necessidades do capitalista (ENGELS, 1989, p. 63-4).

Estas mudanças introduzidas pela primeira fase da Revolução Industrial no mundo do trabalho, geraram antagonismos entre as classes sociais existentes — a burguesa e a proletária —, fazendo surgir os sindicatos, os quais nasceram da contradição e dos esforços da classe operária na luta contra a exploração e a dominação do capital e, também, da tentativa de impedir que o operário não fosse tratado individualmente pelo capitalista, uma vez que os sindicatos, ao tornarem-se representantes dos interesses da classe, agrupam os assalariados que não estão organizados[43].

---

[42] Aqui, Engels está se referindo a sua obra *A situação da classe operária na Inglaterra*, onde discute o processo de constituição do proletariado industrial num país de capitalismo avançado, veja-se: ENGELS, F. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra**. São Paulo: Global, 1985. (Coleção Bases; 47).

[43] Não é objetivo traçar um quadro histórico da gênese do sindicato, a discussão aqui limita-se apenas a uma sumária introdução sobre a temática para que se possa discutir o papel, em linhas gerais, do movimento sindical brasileiro. Ricardo Antunes (1981) oferece, num pequeno texto, um quadro geral da história da constituição dos sindicatos na Inglaterra, priorizando a discussão sobre as tendências surgidas nas primeiras décadas do século XIX, o *trade-unionismo* que aspirava reivindicações predominantemente econômicas; a *revolucionária* que enfatizava que a sociedade capitalista não se transformaria através de reformas, acreditava que somente a greve geral poderia levar à transformação radical da sociedade; a *anarquista*, coincidindo com a *revolucionária*, negava a luta política e enfatizava a importância e a exclusividade dos sindicatos no processo de emancipação da sociedade, os quais seriam a organização natural das massas e o único instrumento de guerra verdadeiramente eficaz na construção da sociedade anarquista baseada na autogestão e na negação de qualquer forma de administração estatal; a *reformista* que se opunha à atuação revolucionária do proletariado, pretendendo apenas uma simples melhora da situação dos trabalhadores dentro do sistema capitalista; a *cristã* que adota uma ampla colaboração social, reconhecendo a legitimidade de princípio das organizações sindicais, sem que isto implique radicais transformações na sociedade capitalista, atribuindo ao capitalismo a necessidade de desenvolver sua função social, tornando-o um sistema justo; a *corporativista* expressando a política da paz social, da colaboração entre as classes, conciliando o trabalho ao capital, negando violentamente a existência da luta de classes, com o nítido objetivo de garantir a acumulação capitalista em larga escala e com um alto grau de exploração da classe operária; a *comunista* que partia do pressuposto pelo fim do sistema capitalista, aproveitando os vislumbres de consciência política que a atuação econômica introduz no operário e elevando esta consciência ao nível de uma consciência revolucionária.

1.4.2. O nascimento do sindicato no Brasil

As origens da classe operária brasileira remontam ao final da segunda metade do século XIX e início do século XX, período em que ocorrem transformações na política econômica[44]. O primeiro movimento da classe trabalhadora amparada por uma associação data de 1858, a dos tipógrafos do Rio de Janeiro, esteada por uma sociedade mutualista[45]. Mas vale lembrar que o primeiro movimento grevista ocorreu no final do século XVIII, 1791, na Casa das Armas do Rio de Janeiro. Os trabalhadores daquela casa paralisaram seus serviços por falta de pagamento, segundo Bernardo (1982, p. 34), devido à precariedade de dados não é possível afirmar se o movimento teve orientação de alguma associação e, provavelmente, a manifestação limitou-se contra o não pagamento de salários, esgotando-se nos limites da própria oficina.

Bernardo apresenta quatro fases distintas que engendraram os diferente fatores que atuaram na formação do operariado e na gênese do desenvolvimento do movimento sindical brasileiro:

---

[44] Em relação às mudanças na política econômica brasileira do referido período, OLIVEIRA oferece uma excelente contribuição ao debate em: *A emergência do modo de produção de mercadorias: uma interpretação da economia da República Velha no Brasil (1889-1930).* Onde, procurando entender a especificidade do capitalismo no Brasil, não nega a existência do antigo capital nem a emergência do novo, procurando responder às questões de por que tardou tanto a industrialização no Brasil, como forma do *novo* capital e por que a sociedade política no Brasil não transitou para as formas democráticas burguesas que constituem a forma do capitalismo nos países centrais. OLIVEIRA, Francisco. A emergência do modo de produção de mercadorias: uma interpretação teórica da economia da República Velha no Brasil (1889-1930). In: **A economia da dependência imperfeita**. 5. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1989. p. 9-38.

[45] Segundo Antunes (1981, p. 48), as primeiras formas "[...] de organização foram as Sociedades de Socorro e Auxílio Mútuo, que visavam auxiliar materialmente os operários nos momentos mais difíceis, como nas greves ou em épocas de dificuldades econômicas. A estas associações mutualistas sucederam as Uniões Operárias que, por sua vez, com o advento da indústria, passaram a se organizar por ramos de atividades, dando origem aos sindicatos". Bernardo (1982, p. 33-34) diz que estas sociedades eram "[...] um tipo de organização [...] complexo. Elas se formam não ao nível de cada empresa ou oficina, mas tendo por coordenadas e nacionalidade, a categoria profissional ou a religião. As mutuais, que agregavam os imigrantes da mesma nacionalidade, apresentavam-se com um tipo de agremiação que atendia aos seus associados em dois níveis: *a)* procurando responder às necessidades de ordem material em caso de enfermidade, invalidez, morte ou desemprego, e *b)* mantendo os vínculos de solidariedade responsável pela manutenção da coesão grupal". Quanto aos movimentos de trabalhadores do período, Bernardo diz que eram esporádicos e iniciavam-se quase sempre como expressão de revolta dos trabalhadores quando a situação se tornava insustentável, como o não pagamento de salários e a baixa remuneração em confronto com o custo de vida e na maioria das vezes não se originava por iniciativa das sociedades. Mas nota-se já na última década do século XIX uma preocupação das camadas dirigentes em tentar impedir, através da legislação, a expansão do incipiente movimento associativo. Em 1889 Benjamim Constant apresenta ao Governo Provisório "[...] projeto elaborado por Teixeira Mendes que, expressando a teoria positivista, afirmava a necessidade de se incorporarem à sociedade os trabalhadores assalariados que constituíam a parcela da população marginalizada. [...] o projeto procurava regulamentar a fixação de salários, jornada de trabalho, descanso semanal, férias anuais, a dispensa após 7 anos de trabalho, aposentadoria etc”.

a) *Embrionária* (1853-1901) — Quando, através da fundação das sociedades de socorros mútuos, das associações beneficentes por empresa e das bolsas de trabalho, o operariado em formação na época lança o germe de seu movimento associativo.
b) *De transição* (1901-1906) — Neste momento coexistem as mutuais com as ligas operárias e as sociedades de resistência.
c) *De efetivação* (1906-1929) — Surge a partir da realização do 1º Congresso Operário Brasileiro[46], que procurou unificar e dar certa organicidade aos diferentes tipos de associações existentes, através da instituição do sindicato e das federações operárias.
d) *Ministerial* — Esta fase surge a partir de 1930 com a criação do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio, que instituiu uma nova sistemática representada pela ingerência do Estado sobre as associações sindicais (BERNARDO, 1982, p. 32).

A formação das primeiras associações operárias, criadas no final do século XIX e início do XX, foi fortemente influenciada pelos imigrantes, principalmente os anarquistas e socialistas, sendo maior a dos primeiros. A liderança exercida por eles marcou a fase inicial do movimento sindical brasileiro até o final da década de 1920[47]. Essas associações eram formadas por militantes italianos e espanhóis, que acabaram manifestando suas convicções filosóficas e suas tendências sobre as diversas teorias socialistas existentes, como o socialismo possibilista ou reformista, o socialismo cristão ou tolstoiano, o coletivismo, o niilismo, o stirneriano, o anarquismo-comunista ou libertário.

No momento, o período que mais interessa é a partir de 1930. Logo após o movimento vitorioso que levou Getúlio Vargas a assumir a presidência da República, entre outras medidas, a primeira foi de criação do Ministério do Trabalho, marcando, a partir daí, uma maior **intervenção** e **controle** do Estado no movimento de trabalhadores e sindical.

---

[46] Realizado em 1906, o Primeiro Congresso Operário Brasileiro reuniu "[...] 43 delegados, representando os centros mais dinâmicos como São Paulo e Rio de Janeiro, lançou as bases para um organização operária sindical de âmbito nacional, a Confederação Operária Brasileira (C.O.B.), cuja luta era direcionada para as reivindicações básicas, além de uma intensa campanha de solidariedade aos operários de outros países". Cabe ressaltar que neste Congresso participaram as duas tendências existentes: a anarco-sindicalista e socialismo reformista. A primeira "[...] negava a importância da luta política, privilegiando exclusivamente a luta dentro da fábrica através de ação direta. Repudiava ainda a constituição de um partido para a classe operária e via nos sindicatos o modelo de organização para a sociedade anarquista", a segunda "[...] buscava a transformação gradativa da sociedade capitalista, lutava pela criação de uma organização partidária dos trabalhadores e, a nível do Estado, utilizava-se da luta parlamentar" (ANTUNES, 1981, p. 50).

[47] Em 3 de novembro de 1930, em cerimônia realizada no Palácio do Catete, Getúlio Vargas recebeu da Junta Governativa Militar o alto encargo de exercer a Chefia do Governo Provisório que duraria até 29 de outubro de 1945. Vinte e três dias depois de Vargas ter assumido a chefia do Governo, foi criado o Ministério do Trabalho, através do decreto 19.433 e, em pouco mais de duas semanas, cuidava o governo de garantir seu controle sobre o mercado de força de trabalho e assegurar o direito do trabalho à mão-de-obra nacional, disciplinando a entrada de estrangeiros (Decreto 19.482, de 12 de dezembro, conhecida como a lei dos 2/3 por limitar a entrada no território nacional de passageiros estrangeiros).

Objetivava evitar a emergência do conflito entre as classes dominante e dominada e, acima de tudo, procurava harmonizar as relações entre trabalho e capital, uma vez que à medida que iam surgindo condições capazes de favorecer a implantação de industrialização no país, o Estado entendia que os sindicatos deveriam exercer uma papel colaboracionista para o desenvolvimento da economia.

Entre os mecanismos adotados pelo Governo, destaca-se o Decreto 19.770, expedido em 19 de março de 1931, que passou a regular a organização e sindicalização[48] das classes patronais e operárias[49], optando-se pelo sindicato único como a maneira de possibilitar e incorporar o sindicalismo no Estado e nas leis da República. Os sindicatos, a partir de então, passaram a ser órgãos consultivos do Governo, podendo pleitear junto ao mesmo medidas de proteção à classe trabalhadora, mas não estavam dispensados da obrigatoriedade do envio anual de relatório das principais ocorrências relativas as atividades desenvolvidas.

Uma questão que vale ressaltar do Decreto 19.770 é que, ao mesmo tempo em que se buscava tornar o sindicato exclusivamente órgão representativo de interesses profissionais, procurava-se afastá-lo de partidarismos políticos[50], ideológicos ou religiosos, além da proibição de fazer parte de organizações internacionais.

---

[48] Consta no artigo 1º do Decreto: "Terão os seus direitos e deveres regulados pelo presente decreto, podendo defender, perante o Governo da República e por intermédio do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio, os seus interesses de ordem econômica, jurídica, higiênica e cultural, todas as classes patronais e operárias, que, no território nacional, exercerem profissões idênticas, similares ou conexas, e que se organizarem em sindicatos, independentes entre si, mas subordinada a sua constituição às seguintes condições:

a) reunião de, pelo menos, 30 associados de ambos os sexos maiores de 18 anos;
b) maioria, na totalidade dos associados, de dois terços, do mínimo, de brasileiros natos ou naturalizados;
c) exercício dos cargos e administração e de representação confiado à maioria de brasileiros natos ou naturalizados com 10 anos, no mínimo, de residência no país, só podendo ser admitidos estrangeiros em número nunca superior a um terço e com residência efetiva no Brasil, de pelo menos, 20 anos;
d) mandato anual em tais cargos, sem direito à reeleição;
e) gratuidade absoluta dos serviços de administração, não podendo os diretores, como os representantes dos sindicatos, das federações e das confederações, acumular os seus cargos com os que forem remunerados por qualquer associação de classe;
f) abstenção, no seio das organizações sindicais, de toda e qualquer propaganda de ideologias sectárias, de caráter social, político e religioso, bem como de candidaturas a cargos eletivos, estranhos à natureza e finalidade das associações" (MORAES FILHO, 1978, p. 220).

[49] O Decreto excluía a sindicalização de funcionários públicos e domésticos, que deviam obedecer regulamentação à parte. O funcionalismo público só viria conquistar o direito de se organizar em Sindicato com a promulgação da Constituição de 1988.

[50] Importante ressaltar que a proibição de vinculação partidária não é somente uma criação do Decreto 19.770. No 1º Congresso Operário Brasileiro, realizado em 1906 entre os dias 15 a 20 de abril, no Centro Calego, Rio de Janeiro, o movimento sindical assumiu uma posição contrária à tentativa de vincular a atuação sindical à política partidária. Ver Bernardo (1982, p. 44-45). Nesse Congresso, participaram duas tendências — anarco-sindicalista e a socialista reformista —, conforme mencionado a pouco.

Ao procurar afastar o movimento de partidarismos políticos, explicita-se aí uma tentativa de fazer com que a classe operária não venha a formular um projeto político que possa vir a ter o objetivo, por exemplo, de questionar o processo de desenvolvimento político e econômico do país e até a possibilidade de extinguir o capitalismo, o que implica destruir os antagonismos existentes pela da supressão de classes. Limitar o movimento de trabalhadores apenas ao terreno econômico das reivindicações por melhores salários é fazer com que o movimento caia no economicismo e não rompa com as raízes do modo de produção capitalista. Sem dúvida, a luta econômica é fundamental para dar o ponto de partida para a formação da consciência operária, mas esta tem que ser dada por uma formação política, e aí entraria a função do partido — e do sindicato — enquanto uma organização que ligue a teoria com a prática do movimento de trabalhadores, dirigindo-os à elaboração de uma teoria do movimento de massas para a transformação social. Pois, dessa forma, qualquer manifestação, por mais econômica que possa parecer ser, ganha caráter político e confronta o poder estabelecido.

Conforme dito há pouco, foi a partir de 1930 que o intervencionismo estatal se tornou mais agudo no movimento sindical. Frisa-se a questão para que se possa sinalizar que o intervencionismo e as leis trabalhistas decretadas durante o decorrer da década tiveram existência na forma de ser do Estado, uma vez que este não iria intervir se não houvesse condições e necessidades objetivas. Portanto é falaciosa a leitura que se faz de que o movimento de 30, entre outras benesses, concedeu uma extensa legislação trabalhista à classe trabalhadora. Tal análise não tem outra significação a não ser aquela de estimular, de um lado,

> [...] a supressão da memória das classes subalternas, que apareciam como impotentes e incapazes de reivindicar seus direitos elementares por si sós. De outro, recriando ideologicamente a história, buscava incentivar uma inação real, implícita, **na noção de que o Estado se constituía no guardião dos seus interesses**. Com isso, subtraía-se, ou pelo menos disfarçava-se, o caráter verdadeiro da legislação getuliana — controladora e repressiva do comportamento operário (VIANNA, 1978, p. 31-32. Sem grifos no original).

O movimento de 1930 significou o fim de um ciclo agrário-exportador e o início gradativo de bases para a acumulação capitalista industrial no Brasil. A "questão social" ganhou no Estado varguista uma

> [...] dimensão significativa, não só politicamente, mas também porque a constituição de um parque industrial exigia toda uma regulamentação do mundo do trabalho até então demasiadamente incipiente e restrita a algumas categorias de relevo para o desempenho da economia agro-exportadora. [...] Porém, se a legislação trabalhista pode ser entendida como *conquista* da classe operária, é inegável que o Estado, *ao atender suas reivindicações cotidianas e imediatas*, conseguiu criar as bases sociais para a sua própria sustentação junto aos subalternos, uma vez que, junto com o atendimento às pressões populares, descarregava um vasto conteúdo manipulatório expresso na ideologia do varguismo. [...] esse duplo aspecto, por vezes contraditório, do relacionamento do Estado com a classe operária comportava uma unidade cuja essência era o *caráter desmobilizador* da presença varguista no seio do movimento operário e sindical, condição também necessária para uma acumulação industrial centrada na exploração da força de trabalho (ANTUNES, 1988, p. 73-74. Grifos do original).

Na Primeira República, 1889-1930, foram vários os movimentos e congressos realizados pela classe trabalhadora, o que evidencia uma tentativa de organização enquanto classe e conquista de direitos fundamentais do trabalho. A título de se ter uma pequena idéia, dois anos após a Proclamação da República, realizou-se o 1º Congresso Socialista Brasileiro, cujo objetivo, que acabou não sendo atingido, era a criação de um Partido Socialista; em 1902, aconteceu sua segunda edição; 1913 e 1920, realização do 2º e 3º Congresso Operário, respectivamente; em 1917, greve geral em São Paulo, iniciada com 2 mil trabalhadores e, em poucos dias, o número havia crescido para 45 mil; entre 1918 a 1920, as greves eclodiram no Rio de Janeiro, São Paulo, Santos, Porto Alegre, Pernambuco, Bahia, etc, sempre reivindicando aumento de salários e **melhores condições de trabalho**; março de 1922, fundação do PCB; 1929, Congresso Sindical Nacional, dando origem à Confederação Geral dos Trabalhadores do Brasil[51] (ANTUNES, 1981, p. 48-57).

Retomando a década de 1930, seus anos iniciais são marcados, como já sinalizado, por uma série de regulamentações trabalhistas e intervencionismo estatal no seio do movimento sindical e também de grande intensidade de atividades por parte da classe trabalhadora. Em 1934, a tendência socialista criou a coligação dos sindicatos proletários e a federação

[51] No período, o Governo também procurou controlar o movimento sindical brasileiro. Além de reprimir duramente os movimentos reivindicatórios, em 1912, foi realizado o "Congresso Operário", que teve como presidente honorário, Hermes da Fonseca (Presidente da República), que criou uma liderança governista dentro de alguns poucos sindicatos. Estas lideranças embora dirigissem categorias combativas como os ferroviários e marítimos, conciliavam com o Estado e não questionavam o sistema; os sindicatos, dirigidos por eles, foram denominados "amarelos", sendo os precursores do sindicalismo "pelego", devido a obediência e subordinação ao Governo. Em 1921, foi fundado, pelo Estado, o Conselho Nacional do Trabalho, cujo objetivo era o de controlar os sindicatos e torná-los órgãos de conciliação entre as classes; foi criada também a Confederação Sindicalista Cooperativista Brasileira, de tendência reformista (ANTUNES, 1981, p. 50-52;56). Vale ressaltar também que o Código Penal Brasileiro de 1890, artigos 205 e 206, procurava regulamentar/inibir os movimentos grevistas Ver Bernardo (1982, p. 34ss).

sindical nos estados do Rio de Janeiro e São Paulo. Um ano depois, aconteceu a convenção nacional de unidade dos trabalhadores, reunindo em torno de 300 delegados, os quais representavam nada mais nada menos do que cerca de 500 mil trabalhadores, oportunidade em que reorganizaram a Confederação Sindical Unitária, central de todo o movimento operário brasileiro.

No ano de 1935, é criada a Aliança Nacional Libertadora (ANL). Cinco dias após a realização de seu comício, o governo decreta a Lei de Segurança Nacional, dissolve a Confederação Sindical Unitária, tida como clandestina por se constituir à margem dos sindicatos oficiais. Meses depois, Filinto Müller, chefe de polícia do Distrito Federal, a mando do governo, decreta a ilegalidade da ANL, marcando o início de violentas repressões e perseguições ao movimento operário e sindical.

1.4.3 O movimento sindical nas décadas de 1980 e 1990 e o neoliberalismo

O início da década de 1980 sinaliza mudanças na política-econômica e social do país as quais, conseqüentemente, refletem-se no movimento sindical e no de trabalhadores. No que se propõe a discutir este trabalho, fazer uma análise, mesmo que sumária, das décadas de 1980 e 1990, acredito que esta deve ser priorizada, ou seja, tal prioridade deve levar em conta algumas discussões em relação às políticas neoliberais (já discutidas anteriormente) e o movimento sindical, principalmente no que se refere à postura político-econômica e social adotada pela Central Única dos Trabalhadores (CUT), criada em 1983, que irá refletir no movimento sindical, principalmente e inclusive aqueles filiados à Central.

A postura adotada pela Central em relação às questões políticas, econômicas e sociais, pode ser dividida em dois momentos: primeiro, o período que compreende os governos Figueiredo e Sarney e, segundo, o período dos governos neoliberais, Collor e FHC.

Ao se pretender traçar algumas diferenças ideológicas entre o período populista (1930-64) e o neoliberal (1990ss), conforme analisa Boito Júnior (1996, p. 81), respectivamente, era uma ideologia política reformista e uma ideologia reacionária que

> [...] representa uma reação contra a herança da política de desenvolvimento iniciada pelo Estado populista: reação contra o Estado protecionista, empresário e regulador, e **reação**, também, **contra os direitos sociais e trabalhistas** que foram implantados após a Revolução de 1930 (sem grifos no original).

Ainda traçando algumas diferenças do período, Boito Júnior classifica o período populista como *progressivo* e o neoliberal de *regressivo*, na medida em que o primeiro

> [...] implicava sacrifícios de interesses imediatos e corporativos das classes dominantes em proveito das classes populares. Tal hegemonia[52] dispunha, portanto, de uma base econômica para assegurar a adesão ativa de setores populares urbanos à ideologia e à política do bloco no poder do período populista.

Enquanto o segundo[53],

> [...] implica, numa inversão que tem intrigado a intelectualidade crítica, sacrifícios das classes populares em proveito das classes e frações que integram o bloco no poder. Ou seja, a adesão ou a passividade de setores populares diante do neoliberalismo não se assenta em reformas e concessões reais do bloco no poder às classes e setores subalternizados; convive, isto sim, com a restrição, ou eliminação, de direitos sociais obtidos na situação anterior (BOITO JÚNIOR, 1996, p. 81-82).

A conjuntura política, econômica e social, no início da década de 1990, passou a exigir um posicionamento do movimento sindical para que se pudesse fazer a implantação e os ajustes neoliberais necessários para a abertura da economia nacional ao capital imperialista, privatização de empresas e de serviços públicos e a desregulamentação das relações de trabalho. Não precisou de muito esforço por parte dos neoliberais, um ano após a posse de Collor na presidência da República, a direita sindical brasileira, que integrava a corrente

---

[52] O autor fala em hegemonia no sentido gramsciano: "A hegemonia populista adequava-se, em visto disso, com mais propriedade ao conceito gramsciano de hegemonia — direção ideológica assentada em concessões econômicas das classes hegemônicas aos setores subalternos" (BOITO JÚNIOR, 1996, p. 81).

[53] Cabe lembrar que o texto do autor foi publicado em 1996, ou seja, praticamente na metade do período que divide os 12 anos de governos de Collor e FHC, como escreve o autor "[...] a hegemonia neoliberal, que ainda se encontra em processo de constituição no Brasil dos anos 90, pode ser qualificada de *regressiva*, na medida em que implica, numa inversão que tem intrigado a intelectualidade crítica, sacrifícios das classes populares em proveito das classes e frações que integram o bloco no poder [...] (BOITO JÚNIOR, 1996, p. 81).

sindical da CUT autodenominada *sindicalismo de resultados*, cria uma nova central, a Força Sindical, que aderiu ao neoliberalismo,

> [...] ou melhor, foi criada para tanto. Contudo, para não se atribuir a essa adesão um significado maior do que ela possui, é necessário frisar que vemos aí mais um sintoma do peleguismo, isto é, do governismo da Força Sindical, do que o resultado de uma opção doutrinária consistente e enraizada em bases sociais organizadas dessa central. [...] O que a distingue do velho peleguismo varguista é que se trata de um peleguismo a serviço de governos neoliberais reacionários, e não de governos populistas, e numa época em que o movimento sindical brasileiro é mais forte. Por essa razão talvez convenha falar em neopeleguismo (BOITO JÚNIOR, 1996, p. 83).

A afirmação de neopeleguismo, feita por Boito Júnior, é sustentada sobre a tese de que os sindicalistas, convertidos ao neoliberalismo, assim se fizeram porque o governo era neoliberal e a raiz de tudo estava no modelo da velha estrutura corporativa de Estado. Na medida em que o neopeleguismo, escreve Boito (1996, p. 84), é produto

> [...] da estrutura sindical corporativa de Estado, que embora reformada pela Constituição de 1988, permanece em pé, podemos afirmar que *essa estrutura sindical, herdada no período populista, é, hoje, um dos recursos de que dispõe o neoliberalismo para obter sua hegemonia no Brasil* (Grifo do original).

Esta velha estrutura sindical que a esquerda evitou — e evita — combate, foi contribuindo para a construção do neoliberalismo no Brasil, o qual é antiestatista[54] no que lhe convém. Ainda seguindo a análise de Boito (1996, p. 84), os

> [...] críticos da intervenção estatal nas relações de trabalho têm na estatização do sindicalismo sua principal via de acesso ao movimento sindical. **A despeito do discurso contra o intervencionismo em geral, sabem, na prática, diferenciar, muito bem, a intervenção do Estado que limita a exploração capitalista**, isto é, os direitos sociais que criticam e combatem, **da intervenção do Estado que limita e tutela a organização dos trabalhadores**, isto é, a estrutura sindical corporativa que aceitam e defendem (Sem grifo no original).

Retomando a discussão a respeito da postura adotada pela Central Única dos Trabalhadores em relação às questões políticas, econômicas e sociais, esta pode ser caracterizada em dois

[54] Sobre o antiestatismo e a crítica difusa aos "privilégios" do funcionalismo público e às estatais como "cabide de emprego", que se deu entre os trabalhadores do sindicato dos metalúrgicos de São Paulo, em conseqüência do desenvolvimento e introdução da ideologia e das práticas políticas neoliberais no interior da base metalúrgica da Força Sindical, ver Trópia (2001).

momentos, sendo o primeiro compreendido no período dos governos Figueiredo e Sarney e o segundo nos governos neoliberais de Collor e Fernando Henrique Cardoso. Cabe, aqui, traçar em linhas gerais, com base em Boito Júnior, algumas distinções.

Na década de 1980, o essencial do campo sindical combativo já se encontrava organizado na CUT. Do ano de sua fundação (1983) até 1985, a Central travou um combate em oposição ao governo militar, à época representado pelo general João Batista Figueiredo e, na seqüência, de 1985 a 1990, ao governo civil, não eleito e tutelado pelos militares, José Sarney.

O combate aos referidos governos se pautou pelo combate à política de desenvolvimento pró-monopolista, pró-imperialista e pró-latifundiária do Estado brasileiro[55]. No decorrer dos anos e com a realização de congressos, até o seu terceiro em 1988, a Central foi aprovando e reafirmando palavras de ordem referentes à economia e à política social, como: estatização do sistema financeiro, dos serviços de saúde, da educação e do transporte coletivo; não pagamento da dívida externa; reforma agrária sob controle dos trabalhadores; não às privatizações de estatais; e posicionamento de boicote ao Colégio Eleitoral.

A partir da década de 1990, a CUT assume uma proposta de sindicalismo propositivo, o qual deveria apresentar alternativas concretas para os problemas importantes da política de desenvolvimento, em vez de apenas se opor e ser contra[56].

Segundo Boito Júnior, o sindicalismo propositivo levou o neoliberalismo para dentro dos sindicatos de base da Central. Um dos veículos condutores, que possibilitou que isso

[55] Boito Júnior (1996, p. 87) diz que este posicionamento "baseava-se no entendimento de que a ação sindical não se esgotava na luta reivindicativa em defesa dos salários e das condições de trabalho nas condições dadas pelo bloco no poder. Apontava para a necessidade de uma alteração no bloco no poder, para que se pudesse contemplar os interesses dos trabalhadores". Porém, tal posicionamento era limitado, "[...] a componente antiimperialista da plataforma cutista não chegava a eleger o capital imperialista que investia industrialmente no Brasil como alvo da luta popular. A CUT sequer retomou a palavra de ordem de controle da remessa de lucros ao exterior, que fora uma das bandeiras do populismo reformista brasileiro". E quanto ao plano de ação, a Central não "[...] rompeu com a estrutura sindical corporativa de Estado. A luta salarial dos anos 80 continuou segmentada, de acordo com as categorias profissionais estabelecidas em lei, dentro do calendário de datas-base e voltada, fundamentalmente, para a Justiça do Trabalho. Os sindicatos, todos eles partes da estrutura sindical oficial, permaneceram entidades burocratizadas que, usufruindo das vantagens aparentes da estrutura sindical [...], seguiram dispensando o enraizamento junto às bases ".

[56] "Essa nova estratégia, que começou a ser esboçada na Plenária Nacional da CUT de agosto de 1990 em Belo Horizonte, saiu consolidada do IV Congresso da CUT, realizado em São Paulo, em setembro de 1991. Na plenária de Belo Horizonte, criticou-se a estratégia sindical vigente na central, chamada de "sindicalismo reativo" ou "defensivo". A nova estratégia, para Jair Meneguelli, então, presidente da central, deveria ser propositiva e participava" (BOITO JÚNIOR, 1996, p. 91-92).

ocorresse, foram as *Câmaras Setoriais*[57], em que os sindicatos eram levados a propor soluções para o problema do "seu" setor, circunscrevendo o interesse político dos trabalhadores às medidas que afetavam diretamente o setor da economia no qual estavam inseridos, "[...] representando um retrocesso político, ou um movimento de despolitização do sindicalismo. Antes a CUT procurava levar os trabalhadores a se ocupar da política de desenvolvimento do Estado no seu conjunto" (BOITO JÚNIOR, 1996, p. 97).

Para Boito Júnior (1996, p. 105), a CUT assumiu um discurso neoliberal, divisionista e oportunista contra "privilégios". Manipulando de modo seletivo, e

> [...] em perfeita unidade com o governo FHC, as desigualdades de direitos[58], erigindo como alvo de sua crítica vantagens de trabalhadores de classe média (aposentadoria especial para jornalistas e professores universitários) e do setor público (pensão de aposentadoria equivalente ao salário da ativa), e "denunciando", irresponsavelmente, vantagens inexistentes (como a suposta aposentadoria especial, por periculosidade, para as secretárias da Petrobrás). Esse "igualitarismo" foi exibido por Vicentinho, por outros sindicalistas da Articulação Sindical e por Luís Antônio de Medeiros, da Força Sindical, dentro do padrão do discurso neoliberal: fazer discurso contra os "privilégios" para jogar os trabalhadores uns contra os outros, nivelar por baixo os direitos sociais e ocultar os verdadeiros privilegiados — a classe dominante e seus representantes políticos[59].

Mas não são todos os dirigentes da CUT que vão se deixar levar pelos discursos e práticas neoliberais. Ao se apanhar a classe trabalhadora como um todo, nota-se situação diferente dos trabalhadores do setor público. Ameaçados de

---

[57] "Uma referência àquela que foi a câmara setorial mais importante, a do setor automotivo, permitirá ver melhor como o sindicalismo propositivo leva o neoliberalismo para os sindicatos de base da central. A câmara setorial engaja governo, associações patronais e sindicatos de trabalhadores num processo de parceria e colaboração na gestão de problemas pontuais do setor econômico ao qual a câmara se vincula. Discute soluções para os problemas do setor, dentro dos limites impostos pela política de desenvolvimento (neoliberal) definida e implementada, unilateralmente, pelos monopólios e pelo Estado. Os sindicatos assumem a responsabilidade de contribuir para a resolução dos problemas de várias das empresas, problemas decorrentes da política neoliberal sobre a qual os sindicatos não foram consultados. Trata-se, portanto, de parceria e colaboração entre partes desiguais" (BOITO JÚNIOR, 1996, p. 96-97).

[58] O neoliberalismo se coloca como uma política popular e aproveita-se das desigualdades entre trabalhadores para manter hegemônica a sua prática e ideologia. Que as desigualdades entre os trabalhadores é real, não há dúvidas, porém cria-se uma base objetiva para a revolta popular, de natureza eminentemente conservadora contra os "privilégios", procurando sempre nivelar por baixo.

[59] Prova disto, diz Boito (1996, p. 105), é que "[...] nenhum desses sindicalistas pleiteou qualquer melhoria para a grande massa "desprivilegiada" de trabalhadores ativos e aposentados, e, ademais, todos eles aceitaram uma acordo que não tocou nos verdadeiros privilégios existentes, como é o caso da "aposentadoria" de parlamentares e chefes do Poder Executivo". Para uma melhor elucidação da questão, "[...] no executivo federal há cerca de 900.000 inativos com benefícios médios em torno de 4,5 salários mínimos; esta média sobe para 34,7 no judiciário e para 36,8 no legislativo" (TRÓPIA, 2001).

> [...] dispensa, com salários em declínio e eleitos para desempenhar a função de Judas do neoliberalismo, esses trabalhadores têm uma atitude muito diversa frente à política neoliberal. Mesmo que movidos por interesses estritamente corporativos, o que tem ocorrido muito no setor público, são obrigados a se confrontar com tal política. É por isso que, enquanto o sindicalismo metalúrgico das montadoras tem sido a principal base do sindicalismo propositivo da corrente Articulação Sindical, **as correntes de esquerda da CUT têm crescido entre os trabalhadores do setor público**.
> [...] alguns grandes sindicatos ligados a essa corrente entraram em conflito com Vicentinho[60] [...] foi o caso de vários sindicatos de petroleiros, bancários e professores (BOITO JÚNIOR, 1996, p. 103-104. Sem grifo no original).

Quanto ao crescimento das correntes de esquerda da CUT entre os trabalhadores do setor público, aqui, o que mais nos interessa é entre os professores, principalmente os paranaenses, cuja discussão deveria ser feita no capítulo 3, quando será analisada a proposta de formação sindical da APP-Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública no Paraná, filiado à Central. A discussão não será possível pelo fato de as tendências não serem explicitadas em períodos eleitorais e muito menos fora deste, limitando-se aos "bastidores". Para tanto, uma análise, mesmo que sumária, demandaria pesquisa por meio de entrevistas, o que não é possível dado o tempo que tenho para a realização deste trabalho.

Cabe ressaltar que, nas duas últimas eleições realizadas pela APP-Sindicato, 1999 e 2002, a chapa, cujos membros, majoritariamente, eram ligados a corrente denominada Articulação Sindical, foi derrotada pela corrente denominada Corrente Socialista Democrática, lembrando, mais uma vez, que tais denominações não são explicitadas, provavelmente para se evitar possíveis impedimentos em composições tanto eleitorais, como na condução dos movimentos.

A Articulação Sindical aglutina-se na chapa 2 e a Corrente Socialista Democrática, na chapa 1. Nas eleições de 30 de setembro de 1999, a chapa 1: APP-Sempre em Defesa da Escola Pública obteve 12.702 votos; a chapa 2: APP-Sindicato para Todos – Da Hora!, 9.120 votos. Houve 1.472 votos em branco e 746 nulos.

---

[60] O conflito refere-se ao pacto feito entre a CUT e o — primeiro — governo Fernando Henrique Cardoso para a viabilização das modificações que se pretendia implantar na Previdência Social. Vicentinho tomou a iniciativa da negociação levando consigo o apoio da corrente Articulação Sindical, derrotando as correntes de esquerda.

Em 19 de setembro de 2002, quando da realização das últimas eleições da APP-Sindicato, dos 52 mil sindicalizados, 44 mil estavam em condições de voto, dos quais, 21.516 (professores e funcionários) participaram do pleito para eleger a diretoria estadual e as diretorias dos 29 núcleos. a Chapa 1, “APP - Unir e Conquistar”, conseguiu articular chapas regionais em todos os núcleos sindicais, enquanto a Chapa 2, “APP – Pra Fazer Valer”, esteve presente em apenas 15 núcleos, vencendo as eleições em três: Cornélio Procópio, Curitiba Sul e Paranavaí. Para a direção estadual, a Chapa 1 obteve 61,65%, 13.265 votos; Chapa 2 teve 31,20%, 6.713 votos; 1.270 votos em branco, 5,90%; 260 votos nulos, 1,25% (Jornal 30 de Agosto, outubro 2002).

CAPÍTULO 2

TRABALHO PRODUTIVO E TRABALHO IMPRODUTIVO: QUAL A NATUREZA DO TRABALHO DOCENTE?

2.1 A MERCADORIA[61] E O SEU SIGNIFICADO NA SOCIEDADE CAPITALISTA

Antes de iniciar a discussão sobre os conceitos de trabalho produtivo e trabalho improdutivo e a natureza do trabalho docente, faz-se necessário e é oportuno uma breve análise da mercadoria e o seu significado na sociedade capitalista. E por que iniciar a discussão deste capítulo com a da mercadoria?

Porque, nas sociedades onde domina o modo de produção capitalista, um imenso e renovado fluxo de mercadorias, que entra num movimento de compras e vendas que recomeça todos os dias e em todos os lugares, cujo ciclo parte sempre do mesmo ponto, ou seja, vender para comprar e comprar para vender[62], surge na comercialização, ou dos mesmos produtos renascidos pela produção, ou de novos exemplares de mercadorias para atender às novas necessidades criadas pelo movimento. Tudo se torna mercadoria e a forma mais geral e abstrata que assume a riqueza em tais sociedades. Portanto a mercadoria deve ser o ponto de partida para o entendimento das leis que regem e governam a sociedade atual, pois ela não só engendra novos produtos no mercado como faz engendrar novas categorias de trabalhadores inexistentes em outras formas de organizações sociais.

---

[61]Em linhas gerais a análise da mercadoria será feita com base no texto de MARX, Karl. Mercadoria e dinheiro. In: **O Capital: critica da economia política.** 13. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989, L. 1, v. 1, p. 41-161.
Também, para importante análise feita sobre a mercadoria, ver TEIXEIRA, Francisco José Soares. A aparência do modo de produção capitalista: a circulação simples de mercadorias. In: **Pensando com Marx: uma leitura crítico-comentada de O Capital.** São Paulo: Ensaio, 1995,p. 49-120.
[62] Não se trata, aqui, de meros trocadilhos.

Marx, ao iniciar sua obra, *O Capital*, explicita a forma mercadoria, já no prefácio da 1ª edição (julho de 1867), colocando que "[...] a célula econômica da sociedade burguesa é a forma mercadoria, que reveste o produto do trabalho, ou a forma assumida pela mercadoria. Sua análise parece ao profano, pura maquinação de minuciosidades" (MARX, 1989, p. 4). Na sociedade onde rege o modo de produção capitalista, a riqueza "[...] configura-se em imensa acumulação de mercadorias, e a mercadoria, isoladamente considerada, é a forma elementar dessa riqueza' (MARX, 1989, p. 41).

Mercadoria é uma coisa útil, podendo ter diferentes maneiras de ser utilizada, uma vez que, em seu conjunto, possui muitas propriedades, portanto satisfaz necessidades humanas, não importando a forma como sacia, quer através da subsistência ou da produção. Por exemplo: o linho, transformado[63] em casaco ou calça, é útil para vestir o homem, para protegê-lo do frio ou calor; o trigo, o pão, a manteiga, a carne, satisfazem necessidades alimentares; a madeira transformada em mesa, é útil para o ser humano fazer suas refeições, estudar e tantas outras coisas; as máquinas, as matérias-primas servem para a produção de bens materiais, de acordo com as necessidades vão se pondo.

Logo, a utilidade de algo o faz um valor-de-uso, dada a sua capacidade de satisfazer qualquer necessidade humana em virtude de sua utilização e consumo. E, ao considerar algo valor-de-uso, pressupõe quantidades definidas — como: um relógio, um metro de linho, uma calça, cem gramas de arroz, um quilo de carne, etc.

O valor-de-uso está contido no corpo da mercadoria, os homens e as mulheres foram descobrindo suas qualidades no processo de desenvolvimento da história das sociedades e com o surgimento de necessidades que foram se pondo, de modo a garantir não só a sobrevivência, mas a própria manutenção da espécie, modificando e dominando a natureza por meio do trabalho — o trabalho humano. "[...] É evidente que o ser humano, por sua atividade, modifica do modo que lhe é útil a forma dos elementos naturais" (MARX, 1989, p. 79).

---

[63] "[...] as mercadorias, são conjunções de dois fatores, matéria fornecida pela natureza e trabalho. [...] o homem, ao produzir, só pode atuar como a própria natureza, isto é, mudando as formas da matéria"(MARX, 1989, p. 50).

Na natureza, existem valores-de-uso — como: a chuva, o vento, o ar —, mas não são mercadorias. São mercadorias, valores-de-uso criado pelo homem, o produto do trabalho humano. Mas algo útil pode ser produto do trabalho humano sem ser mercadoria[64], pois, "[...] quem, com seu produto, satisfaz a própria necessidade gera valor-de-uso, mas não mercadoria. Para criar mercadoria, é mister não só produzir valor-de-uso, mas produzi-lo para outros, dar origem a valor-de-uso social" (MARX, 1989, p. 47-48).

Na sociedade regida pelo modo capitalista de produção, "[...] os valores-de-uso são, ao mesmo tempo, os veículos materiais de valor-de-troca" (MARX, 1989, p.43), pois são produtos permutáveis que, de início, revelam-se numa relação quantitativa entre os valores-de-uso de espécies diferentes, colocando "[...] de lado os valores-de-uso das mercadorias, quando se trata da relação de troca entre elas" (MARX, 1989, p. 44).

Colocando de lado os valores-de-uso, ao tratar-se de troca, estabelece-se uma relação de qualidade e quantidade, ou seja, "[...] como valores-de-uso, as mercadorias são, antes de mais nada, de qualidade diferente; como valores de troca, só podem diferir na quantidade, não contendo nenhum átomo de valor-de-uso" (MARX, 1989, p. 44). Vejamos bem, não contém valor-de-uso para o dono de uma mercadoria x, a qual tem por finalidade ser comercializada pelo seu proprietário, mas essa mercadoria x não deixa de ser um valor-de-uso, pois desempenhará o papel de valor-de-uso para aquele que a adquirir para si.

Uma determinada mercadoria é tão boa quanto qualquer outra, desde que seja igual ao valor de troca, não existindo distinção entre coisas de valor-de-troca. Na sociedade capitalista, não é de interesse e nem faz sentido trocar 50 canetas por 50 canetas — do mesmo padrão —,

---

[64] "E mais. O camponês medieval produzia o trigo do tributo para o senhor feudal, o trigo do dízimo para o cura. Mas, embora fossem produzidos para terceiros, nem o trigo do tributo nem o do dízimo eram mercadoria. O produto, para se tornar mercadoria, tem de ser transferido a quem vai servir como valor-de-uso por meio de troca" (MARX, 1989, p. 48). Marx, ao explicitar a sociedade européia da Idade Média, relata que "a dependência pessoal caracteriza tanto as relações sociais da produção material, quanto as outras esferas da vida baseadas nessa produção (o feudalismo)*. Mas, justamente porque as relações de dependência pessoal constituem o fundamento social incontroverso, não se faz mister que os trabalhos e os produtos assumam feição fantasmagórica, diversa de sua realidade. Eles entram na engrenagem social, como serviços e pagamentos em produtos. A forma diretamente social do trabalho é aqui a forma concreta do trabalho, sua particularidade, e não sua generalidade abstrata, como ocorre com a produção de mercadorias. A corvéia, como o trabalho que produz mercadorias, mede-se pelo tempo, mas cada servo sabe que quantidade de sua força pessoal de trabalho despende no serviço do senhor. O dízimo pago ao cura é mais palpável que sua bênção. No regime feudal, sejam quais forem os papéis que os homens desempenharam, ao se confrontarem, as relações sociais entre as pessoas na realização de seus trabalhos revelam-se como suas próprias relações pessoais, não se dissimulando em relações entre coisas, entre produtos do trabalho" (MARX, 1989, p. 86). *Os parênteses são meus LB.

mas 50 canetas por x número de réguas, y de lápis, xx de arroz, yy de carne[65], etc. Não havendo distinção entre coisas de valor-de-troca, o capitalista sabe que, por mais farrapa que possa ser sua mercadoria, não deixa de ser um meio de ganhar e fazer circular dinheiro.

Se não levarmos em conta o valor-de-uso da mercadoria, "[...] só lhe resta ainda uma propriedade, a de ser produto do trabalho" (MARX, 1989, p. 44). Nesse processo, o trabalho já teria passado por uma transfiguração, o caráter útil do trabalho desapareceria e,

> Ao desaparecer o caráter útil dos trabalhos neles corporificados, desvanecem-se, portanto, as diferentes formas de trabalho concreto, elas não mais se distinguem umas das outras, mas reduzem-se, todas, a uma única espécie de trabalho, o trabalho humano abstrato (MARX, 1989, p. 44-45).

Um valor-de-uso possui valor, porque nele está corporificado e materializado trabalho humano, é por intermédio do trabalho contido que medimos o seu valor, determinado pela quantidade gasta durante a sua produção. Mercadorias com as mesmas quantidades de trabalho empregado ou que ainda podem ser produzidas no mesmo tempo de trabalho, possuem valor da mesma magnitude, isto quer dizer que: "[...] quanto maior a produtividade do trabalho, tanto menor o tempo de trabalho requerido para produzir uma mercadoria, e quanto menor a quantidade de trabalho que nela se cristaliza, tanto menor seu valor" (MARX, 1989, p. 47).

Valores-de-uso possuem qualidades e quantidades de trabalho diferenciados, por exemplo, linho e casaco, em ambos estão corporificados trabalho humano, mas o trabalho corporificado no linho não é o mesmo do casaco. O linho por si próprio não veste um homem, mas o casaco que necessita de uma determinada atividade produtiva, no caso o trabalho do alfaiate, quando transformado em casaco, veste um homem. Esse exemplo é suficiente para demonstrar que o trabalho do alfaiate despendido é de qualidade e quantidade diferente do tecelão, agora, se ambos possuem trabalhos úteis diversos podem eles se contrapor um ao outro como mercadorias, portanto permutáveis.

---

[65] É preciso deixar claro que essa troca de uma dada mercadoria por outra está num sentido figurado, pois essa troca não interessa ao capitalista, ou seja, trocar canetas por réguas ou lápis, mas sim, trocá-la por uma quantidade *x* de dinheiro, com este, ele pode adquirir qualquer outra mercadoria, desde que o seu valor seja compatível com o montante de dinheiro que dispõe, bem como adquirir matéria-prima para a fabricação de mais canetas e assim poder sempre reiniciar o processo e acumular cada vez mais capital e trabalho não pago.

Valores-de-uso diferentes, como trabalho humano, correspondem a trabalhos úteis diversos; tão logo, pressupõe uma divisão social do trabalho,

> [...] Ela é condição para que exista a produção de mercadorias, embora, reciprocamente, a produção de mercadorias não seja condição necessária para a divisão social do trabalho. [...] Só se contrapõem, como mercadorias, produtos de trabalhos privados e autônomos, independentes entre si (MARX, 1989, p. 49).

A divisão social do trabalho e a produção de proprietários privados possibilitam o confronto entre compradores e vendedores, desde que os diversos produtos do trabalho não sejam valores-de-uso a seus possuidores, podendo daí relacionarem-se como mercadorias. O valor-de-uso de uma dada mercadoria representa uma determinada atividade, um trabalho útil particular. Na sociedade produtora de mercadorias, a qualidade de trabalhos úteis, executados independentemente uns dos outros, leva ao desenvolvimento da divisão social do trabalho.

Quando nos referimos ao dispêndio de trabalho do alfaiate para transformar o linho em casaco, não interessa se o mesmo vai ser usado pelo alfaiate ou pelo freguês do alfaiate. Em ambos os casos, o casaco vai desempenhar valor-de-uso, porque, antes de existir o alfaiate, o homem pressionado pela necessidade de vestir já costurava. É necessário manter o intercâmbio material entre o homem e a natureza, de manter a vida humana e o trabalho, criador de valores-de-uso, é indispensável à existência do homem.

As mercadorias vêm ao mundo sob a forma de valor-de-uso, tornam-se mercadorias na medida em que possuem dupla forma, aquela natural e a de valor. Evidenciando a materialidade da mercadoria, “[...] nenhum átomo de matéria se encerra no seu valor. Vire-se e revire-se, à vontade, uma mercadoria: a coisa valor se mantém imperceptível aos sentidos” (MARX, 1989, p.55). Incorpora valor, a mercadoria, quando expressa a mesma substância social, o trabalho humano. Portanto seu valor é “[...] uma realidade apenas social, só podendo manifestar-se, evidentemente, na relação social em que uma mercadoria se troca por outra” (MARX, 1989, p. 55). Todos sabem, "[...] mesmo os que nada mais saibam, que as mercadorias possuem forma comum de valor, que contrasta com a flagrante heterogeneidade das formas corpóreas de seus valores-de-uso. Esta forma comum é a forma dinheiro do valor” (MARX, 1989, p. 55).

Diversas mercadorias, no decorrer da história, exerceram o papel de equivalente geral, exprimindo uma qualidade social determinada para a devida função[66]. A mercadoria existe desde a antigüidade, é a forma mais simples de valor, isto também é válido para a forma dinheiro do valor. Uma determinada mercadoria passa a ser a forma geral do valor quando todas as outras mercadorias expressam seu valor no mesmo equivalente, nos dias de hoje, o dinheiro[67]. O dinheiro nasce de uma relação social estabelecida entre mercadorias e sua circulação, mas é apenas a forma de valor das mercadorias. O dinheiro não pressupõe o modo capitalista de produção, e sim o inverso.

> [...] O dinheiro nada mais é do que a escolha social de uma determinada mercadoria em particular para funcionar socialmente como o equivalente geral de todas as demais mercadorias. (...) A forma dinheiro surge também em períodos pré-capitalistas, mas no capitalismo a forma dinheiro existe necessariamente, na medida em que o capitalismo pressupõe o desenvolvimento do comércio (FERREIRA, 1992, p. 38).

Se dinheiro é o equivalente geral de todas as demais mercadorias, isto quer dizer que o dinheiro exerce a função de medida universal dos valores, através desta função, "[...] a mercadoria equivalente específica, se torna dinheiro" (MARX, 1989, p. 105).

O valor do dinheiro — e o dinheiro é uma mercadoria que se reflete, intimamente, em todas as outras — é declarado de mercadoria para mercadoria, sua origem é estabelecida na relação como equivalente geral, portanto fora dessa relação — de equivalente geral — seria uma mercadoria como qualquer outra.

O dinheiro também exerce a função de determinar o preço das mercadorias,

> [...] o preço é uma forma puramente ideal ou mental. [...] O responsável pela mercadoria tem, por isso, de lhe emprestar a língua ou de por lhe etiqueta, anunciando seu preço ao mundo exterior. [...] Todo dono de

---

[66] Por exemplo, quando "o ouro se confronta com outras mercadorias, exercendo função de dinheiro, apenas por se ter, antes, a elas anteposto na condição de mercadoria. Igual as outras mercadorias, funcionou também como equivalente singular em operações isoladas de troca ou equivalente particular junto a outros equivalentes. Pouco a pouco, passou a desempenhar em círculos mais ou menos vastos o papel de equivalente geral. Ao conquistar o monopólio desse papel de expressar o valor do mundo das mercadorias, torna-se mercadoria-dinheiro" (MARX, 1989, p. 78-79).

[67] A mercadoria universal é o dinheiro. "Sendo todas as mercadorias meios equivalentes particulares do dinheiro, e o dinheiro o equivalente universal delas, comportam-se elas em relação ao dinheiro, como mercadorias especiais em relação à mercadoria universal" (MARX, 1989, p. 100).

> mercadoria sabe que não transformou sua mercadoria em ouro*, quando dá a seu valor a forma preço ou a forma idealizada de ouro, e que não precisa de nenhuma quantidade de ouro real para estimar em ouro milhões de valores de mercadorias. [...] O valor, ou seja, a quantidade de trabalho, contida, por exemplo, numa tonelada de ferro, é expresso numa quantidade imaginaria da mercadoria ouro, que encerra quantidade igual de trabalho. Conforme seja a medida do valor ouro, a prata ou o cobre, o valor da tonelada de ferro é expresso por preços totalmente diversos, ou é representada por quantidades inteiramente diversas de ouro, prata ou cobre (MARX, 1989, p. 107-108)".

Portanto, dinheiro é a forma de valor das mercadorias, o preço é expresso em dinheiro, embora

> [...] Coisas que, em si mesmas, não são mercadorias, por exemplo, honra, consciência etc, podem seus donos considerar alienáveis por dinheiro, e, assim, receber, por meio de seu preço, a forma mercadoria. Uma coisa pode formalmente, ter um preço, sem ter um valor (MARX, 1989, p. 115).

Isso quer dizer, que pode uma coisa ter preço sem ser mercadoria, mas ela tem um preço por receber a forma mercadoria, "[...] Além disso, a forma preço imaginário pode ocultar uma relação de valor mercadoria embora indireta, como, por exemplo, o preço da terra não cultivada, que não tem nenhum valor, por não se ter nela realizado nenhum trabalho humano" (MARX, 1989, p. 115).

A circulação das coisas se dá pelo processo de troca, ou seja, valores-de-uso para aqueles que não o são quando transferidos para aqueles que são valores-de-uso. Dessa forma, os valores-de-uso saem da esfera de troca — "[...] Mas, por que coisa se troca a mercadoria? Pela configuração do seu próprio valor, pelo equivalente universal" (MARX, 1989, p. 121) — e assumem a esfera do consumo. Por exemplo: caneta é um valor-de-uso, mas, para o indivíduo A, não é, porque seu objetivo é fazê-la circular, transformá-la em mercadoria dinheiro[68] — porém não deixa de ser um valor-de-uso —, desempenhará a função de valor-de-uso para o indivíduo B que, mediante de uma quantia X de dinheiro[69], torna-se possuidor da caneta, e seu objetivo não é trocá-la novamente por dinheiro e nem por outra mercadoria, e sim para o seu consumo. Ao passo que, para o indivíduo A, além de vendê-la, trocá-la por

---

* Aqui, é utilizada a expressão ouro porque Marx ao discutir "o dinheiro ou a circulação das mercadorias", a fim de simplificar, pressupõe que o ouro é a mercadoria dinheiro.

[68] "[...] a mercadoria converte-se em dinheiro e o dinheiro reconverte-se em mercadoria" (MARX, 1989, p. 118).

[69] "[...] a mercadoria tem de ser, antes de tudo, valor-de-uso para o dono do dinheiro, e o trabalho nela despendido tem de possuir, portanto, forma socialmente útil, ou de ser reconhecido como elemento da divisão social do trabalho. [...] o preço da mercadoria é apenas a denominação em dinheiro da quantidade de trabalho social nele incorporada" (MARX, 1989, p. 119-120).

dinheiro, é, novamente transformar o dinheiro em mercadoria, “[...] a transformação de mercadoria em dinheiro é, ao mesmo tempo, transformação de dinheiro em mercadoria” (MARX, 1989, p. 121). Quando um objeto útil assume a forma dinheiro, torna-se igual a qualquer outro, pois assume o papel da circulação, da troca por outra mercadoria, no caso, por uma que tem a equivalência de todas as mercadorias — o dinheiro. Portanto, o dinheiro exerce a função de agente da circulação de mercadorias[70].

2.2 BREVE ENTENDIMENTO DO CONCEITO DE TRABALHO PRODUTIVO E TRABALHO IMPRODUTIVO

Marx, ao expor o processo de mais-valia absoluta e mais-valia relativa, procura deixar claro que assim como o homem isolado não atua sobre a natureza sem por em ação seus músculos sob o controle do cérebro, cabeça, mãos e outros membros que fazem parte de todo um sistema, da mesma forma, ocorre quanto ao processo de trabalho. Com o desenvolvimento do processo capitalista de produção, começou haver uma separação das partes que formam o complexo de um sistema produtivo para a produção de uma determinada atividade, ou seja, o produto não mais faz parte do resultado imediato da atividade do produtor individual, pelo fato de tornar-se produto social — combinação de trabalhadores, independente da participação de cada um que compõe o grupo (MARX, 1989, p. 583-584).

> [...] Na manufatura, os trabalhadores são membros de um mecanismo vivo. Na fábrica, eles se tornam complementos vivos de um mecanismo morto que existe independente deles.
> [...]
> O trabalho na fábrica exaure os nervos ao extremo, suprime o jogo variado dos músculos e confisca toda a atividade livre do trabalhador, física e espiritual (MARX, 1989, p. 483).

Portanto, de acordo com a análise de Marx, para trabalhar produtivamente não é mais necessária a execução de uma tarefa de preparação do objeto do trabalho, "[...] basta ser

[70] “Por outro lado, cabe ao dinheiro a função de meio de circulação apenas porque é o valor das mercadorias, como realidade independente. Por isso, seu movimento, ao desempenhar o papel de meio de circulação, é apenas o movimento das próprias mercadorias, ao mudarem suas formas” (MARX, 1989, p. 129).

órgão do trabalhador coletivo, exercendo qualquer uma das suas funções fracionárias" (MARX, 1989, p. 584). Produzir mercadorias[71] não é objetivo último da produção capitalista, mas, essencialmente, produção de mais-valia, pois o trabalhador não produz para si, produz para o capital, o que significa que não é suficiente apenas a produção — de mercadorias —, tem que produzir mais-valia.

> [...] **Só é produtivo o trabalhador que produz mais-valia para o capitalista, servindo assim à auto-expansão do capital**. Utilizando um exemplo fora da esfera da produção material: um mestre-escola é um trabalhador produtivo quando trabalha não só para desenvolver a mente das crianças, mas também para enriquecer o dono da escola. Que este inverta seu capital numa fábrica de ensinar, em vez de numa de fazer salsicha, em nada modifica a situação. O conceito de trabalho produtivo não compreende apenas uma relação entre atividade e efeito útil, entre trabalhador e produto do trabalho, mas também uma relação de produção especificamente social, de origem histórica, que faz do trabalhador o instrumento direto de criar mais-valia (MARX, 1989, p. 584. Sem grifo no original).

Retomando a discussão de que a produção, com o desenvolvimento da produção capitalista, deixa de ser resultado da atividade individual do trabalhador, porque torna-se produto coletivo, dada a combinação de trabalhadores, independente da participação (in)direta de cada um dos membros que compõe um determinado grupo, a separação não se dá somente no que se refere ao processo produtivo, como também entre as forças intelectuais[72] do

---

[71] "O processo capitalista de produção, portanto, não consiste em mera produção de mercadorias. É um processo que absorve trabalho não pago, faz das matérias-primas e dos meios de trabalho — os meios de produção — meios de absorver trabalho não pago (MARX, 1980, p. 395)".

[72]"[...] Vigiar máquinas, reatar os fios quebrados não são atividades que exijam do operário um esforço de pensamento mas, além disso, impedem-no de ocupar o espírito com outros pensamentos. [...] este trabalho também não deixa nenhum lugar à atividade física, ao exercício dos músculos. Assim, a bem dizer, não se trata de um trabalho, mas de tédio, o aborrecimento mais paralisante, mais deprimente possível — o operário de fábrica está condenado a deixar enfraquecer todas as forças físicas e morais neste aborrecimento e o seu trabalho consiste em entediar-se durante todo o dia [...]. E assim não se pode ausentar um só instante — a máquina a vapor funciona durante todo o dia, as engrenagens, as correias e as escovas zumbem e tilintam sem cessar aos seus ouvidos, e se quiser repousar, mesmo momentaneamente, o contramestre aplica-lhe imediatamente, multas. E o operário sente que esta condenação a ser enterrado vivo na fábrica, a vigiar sem cessar a infatigável máquina, é a tortura mais penosa possível. De resto, debilita extremamente tanto o organismo como a mente do operário. Não se poderia imaginar melhor método de embrutecimento que o trabalho na fábrica, e se apesar de tudo os operários não só salvaram a sua inteligência mas, por outro lado, a desenvolveram e aguçaram mais do que os outros, isso apenas foi possível pela revolta contra sua sorte e contra a burguesia. Esta revolta é o único pensamento e o único sentimento que o trabalho lhes permite. E se esta indignação contra a burguesia não se torna o sentimento predominante entre eles, a conseqüência inevitável é o alcoolismo e tudo o que habitualmente se chama imoralidade" (ENGELS, 1985, p. 199). Ainda a respeito desta questão, além da obra citada de Engels, *A situação da classe trabalhadora na Inglaterra*, recomenda-se o filme *Tempos Modernos* (1936), dirigido por Charles Chaplin. O filme é uma aguda crítica às condições sociais impostas pelo desenvolvimento industrial: a linha de montagem, autoritária e repetitiva, que transforma o trabalhador em simples ferramenta; o desemprego, a miséria dos bairros operários, a falta de moradia, a fome que leva à marginalidade.

processo de produção e o trabalho manual "[...] e a transformação delas em poderes do domínio do capital sobre o trabalho se tornam uma realidade consumada" [...] (MARX, 1989, p. 484).

No primeiro capítulo, foi afirmado que o trabalho é uma categoria humana fundamental e, por isso, não se trata de qualquer atividade, ao realizá-lo, o homem antecipa mentalmente o que vai resultar dele e é isto que o distingue dos outros animais. Este trabalho mentalizado antecipadamente que resulta em algo, é algo concreto, materializado e visível, tornando-se útil socialmente, assumindo na sociedade capitalista duas funções: a de valor-de-uso e ao mesmo tempo valor-de-troca.

Uma das características do capitalismo, principalmente quando entra na fase monopolista[73], é o aumento do trabalho improdutivo para que o capital possa manter sua sobrevivência e crescimento, colocando aí uma questão: até onde o trabalho improdutivo pode ser considerado socialmente útil? Como o caso do trabalho na área da Educação[74] — o do docente, o qual nos interessa neste capítulo —, o pode ser, uma vez que desempenha um papel fundamental na formação dos homens e das mulheres, não só no sentido de ensiná-los a ler e escrever, mas de prepará-los para o mercado de trabalho e dar uma formação de cidadania de modo a incorporar os valores da ordem social, política e econômica vigentes.

---

[73] Pode-se considerar que o capital monopolista teve início a partir da segunda metade do século XIX, também chamado de capitalismo financeiro — com predomínio das finanças sobre a produção e a circulação de mercadorias —, quando os grandes bancos e instituições financeiras passaram a controlar, por meio de empréstimos e compra de ações, a indústria, o comércio, a agricultura e a pecuária. A concentração de capital permitiu a formação de empresas poderosas, de âmbito internacional — as multinacionais —, levando à formação de trustes e cartéis. Também a recolonização do mundo por parte das grandes potências capitalistas aumentou as rivalidades internacionais e os conflitos armados pela divisão do globo, inaugurando uma nova fase de desenvolvimento da produção capitalista, a era imperialista. Sobre esta questão um trabalho de fôlego feito no início do século passado foi o de Lenine. Cf em LENINE, V. I. O imperialismo fase superior do capitalismo. In: V. I. Lenine: Obras escolhidas. 3. ed. São Paulo: Alfa-Omega, 1986, tomo 1, p. 591-671.

[74] O advento da grande indústria engendrou necessidades e exigências da expansão do ensino. Desde a segunda metade do século XIX, "[...]os países mais desenvolvidos vinham cuidando da implantação definitiva da escola pública, universal e gratuita. [...] as **exigências da sociedade industrial impunham modificações profundas na forma de se encarar a educação** e, em conseqüência, na atuação do Estado, como responsável pela educação do povo. [...] **o capitalismo industrial, engendra a necessidade de fornecer conhecimentos a camadas cada vez mais numerosas**, seja pelas **exigências da própria produção**, seja **pelas necessidades do consumo** que essa produção acarreta. **Ampliar a área social de atuação do sistema capitalista industrial é condição de sobrevivência deste**. [...] isso só é possível na medida em que as populações possuam condições mínimas de concorrer no mercado de trabalho e de consumir. **Onde, pois, se desenvolvem relações capitalistas, nasce a necessidade da leitura e da escrita, como pré-requisito de uma melhor condição para concorrência no mercado de trabalho"** (ROMANELLI, 1998, p. 59. Sem grifo no original).

Num primeiro momento, o trabalho improdutivo pode não criar valor diretamente, porém pode produzir mais valia para outras esferas. Ou seja, partindo do pressuposto que a categoria trabalho é própria do ser humano, antes do *homem 'A'*, por exemplo, transformar uma dada matéria prima em um objeto, este foi antes projetado em sua mente ou na mente de um outro, do *homem 'B'*, que não coube a este executar, mas de planejar. Com isso, o conhecimento e a materialização da matéria prima em um dado objeto não deixaram de ser uma produção social! Foi feito pelo homem.

Mesmo que um determinado trabalho projetado mentalmente não tenha a finalidade de produção de algum objeto e que se mantém apenas no campo das idéias, também está presente o produtor e o consumidor. É o caso da aula e cabe, aqui, lembrar o que diz Saviani (2003, p. 12):

> [...] a aula, por exemplo, é alguma coisa que supõe, ao mesmo tempo, a presença do professor e a presença do aluno. Ou seja, o ato de dar aula é inseparável da produção desse ato e de seu consumo. A aula é, pois, produzida e consumida ao mesmo tempo produzida pelo professor e consumida pelos alunos.

Portanto, o trabalho improdutivo é indispensável na sociedade capitalista, assim como também o foi em outros modelos societários. Não será analisado, neste estudo,o seu maior ou menor grau de importância nesta ou naquela sociedade. Porém, como já colocado há pouco, é com o desenvolvimento do capitalismo monopolista que ocorre um aumento do trabalho improdutivo. Não resta dúvida que o desenvolvimento das forças produtivas engendradas no período moderno superou centenas de séculos vividos pelas sociedades humanas.

Não se pode perder de vista a importância do trabalho improdutivo no processo de desenvolvimento das sociedades humanas, pois foi por intermédio dele que o homem pôde entrelaçar um processo de co-participação com a natureza, cujo processo deu-se com sua própria ação, impulsionando, regulando e controlando seu intercâmbio material com a natureza, que, modificada, modificou também a sua própria natureza.

Na sociedade capitalista, a força de trabalho — produtiva e improdutiva — tornou-se uma mercadoria como qualquer outra, fazendo com que ela apareça como uma relação entre coisas — qualquer —, escondendo que são relações feitas entre pessoas.

À medida que foi ocorrendo o aumento e o aperfeiçoamento da divisão do trabalho[75] e a especialização de tarefas, o trabalho foi se simplificando e, aos poucos, o trabalhador foi perdendo não só sua habilidade e destreza como foram sendo separados uns dos outros, isto é, entre aqueles que sabem e os que não sabem, alienando-o não só em relação ao produto de seu trabalho como do conhecimento a respeito do seu próprio trabalho.

Braverman (1987, p. 347) diz que

> [...] **As várias formas de trabalho** que produzem mercadorias para o capitalista **devem** todas **ser consideradas como trabalho produtivo**. O operário que constrói um edifício de escritórios e o servente que o limpa toda noite produzem do mesmo modo valor e mais-valia. Pelo fato de serem produtivos para o capitalista, este permite-lhes que trabalhem e produzam; na medida em que só esses trabalhadores sejam produtivos, a sociedade vive à sua custa (sem grifo no original).

Ao diferenciá-los — trabalho produtivo e trabalho improdutivo —, Braverman coloca que o primeiro, no modo de produção capitalista, é o que produz valores de mercadoria e excedente para o capital, excluindo, com isso, todo o trabalho que não é trocado por capital; enquanto o segundo, **não é trocado por capital e não contribui diretamente para aumentar o capital**. Ou seja,

> [...] Nem o empregado doméstico é trabalhador produtivo, embora empregado pelo capitalista, porque o trabalho dele é trocado não pelo capital, mas por *renda*. O capitalista que contrata empregados domésticos não está obtendo lucros, mas gastando-os. É claro que esta definição nada tem a ver com a utilidade do trabalho empregado, ou mesmo com sua forma concreta. Este mesmíssimo trabalho tanto pode ser produtivo como improdutivo; chamar uma firma especializada em jardinagem que envia um rapaz para o trabalho (talvez o mesmo rapaz) é coisa inteiramente diferente. Ou, em termos de capitalismo, contratar serviços de jardinagem para conservar a grama da família é consumo improdutivo, enquanto contratar o mesmo serviço de jardinagem para conseguir um lucro do trabalho feito é acionar trabalho produtivo para fins de acumulação de capital (BRAVERMAN. 1987, p. 348-49).

A análise de Braverman nos permite distinguir o trabalho que tem por finalidade produzir valor mercadoria daquele que não contribui diretamente para a produção de mercadoria, por

---

[75] Em relação à divisão do trabalho de forma mais detalhada, convém ver o texto de: MARX, Karl. Divisão do trabalho e manufatura. In: **O Capital: crítica da economia política**. 13 ed. São Paulo: Bertrand, 1989. L. 1, v. 1, p. 386-422.

isso não entra direto na circulação da (re)produção de aumento do capital. Cabe transcrever mais um exemplo citado pelo autor para que essa questão tenha uma maior elucidação:

> Um alfaiate que faz um terno sob medida para um certo cliente cria um objeto útil sob a forma de mercadoria; ele o troca por dinheiro e tira da importância recebida suas próprias despesas e meios de subsistência; o cliente que paga a esse alfaiate compra um objeto útil e pelo dinheiro que deu nada espera senão um terno. **Mas o capitalista que assalaria um salão de alfaiates para fazer ternos cria uma relação social**. Nesta relação, **os alfaiates** agora fazem muito mais que apenas ternos; **fazem-se a si mesmos como trabalhadores produtivos e a seu empregador como capitalista**. **O capital é assim** não o dinheiro trocado por trabalho; **é dinheiro trocado por trabalho com o objetivo de apropriar-se daquele valor que ele cria no que é pago e acima do que é pago, o valor *excedente***. Em cada caso em que **o dinheiro é trocado por trabalho** com esse fim ele **cria uma relação social**, e **à medida que essa relação se difunde por todo o processo produtivo, cria as classes sociais**. Portanto, a transformação do trabalho improdutivo em trabalho produtivo que é, para os fins do capitalista de extrair valor excedente, o próprio processo da criação da sociedade capitalista (BRAVERMAN, 1987, p. 349. Sem grifo no original).

Portanto,

> [...] ao falarmos de *trabalho produtivo*, falamos pois de *trabalho socialmente determinado*, de trabalho que implica uma relação nitidamente determinada entre o comprador e o vendedor de trabalho. O trabalho produtivo troca-se diretamente por *dinheiro enquanto capital*, isto é, por dinheiro que em si é capital, que está destinado a funcionar como capital e que como capital se contrapõe à capacidade de trabalho; trabalho produtivo, por conseguinte, é aquele que para o operário reproduz apenas o valor previamente determinado da sua capacidade de trabalho, ao passo que na sua condição de atividade geradora de valor valoriza o capital e *enquanto capital opõe* ao operário os valores por ela mesma criados. A relação específica entre o *trabalho objetivado* e o *trabalho vivo*, relação que transforma o primeiro em capital, converte, o segundo em *trabalho produtivo* (MARX, s.d. p. 114. Grifo do original).

2.2.1 Natureza do trabalho docente

Caracterizar o trabalho docente, se trabalho produtivo ou trabalho improdutivo, mesmo reconhecendo que há uma certa especificidade, parece ser uma tarefa difícil, dado entre

outros fatores, ao fato de vivermos em meio a ideologias e fetiches de que o trabalho verdadeiro é somente aquele em que se produz algo de concreto, materializado.

No item 2.2. procurou-se deixar claro que a diferença entre ambos — trabalho produtivo e trabalho improdutivo — reside no fato de que o produtivo tem por objetivo produzir valores de mercadoria e excedente para o capital e gerar mais-valia; enquanto o improdutivo não é trocado por capital e não contribui, diretamente, para aumentar o capital.

No Capítulo VI Inédito de O Capital[76], quando Marx discute o trabalho produtivo e o trabalho improdutivo, deixa claro que um trabalho de idêntico conteúdo pode ser produtivo ou improdutivo[77]. Marx chama a atenção para uma questão: a de que os trabalhadores, exercendo ou não a função de produtivos ou improdutivos[78], a maior parte deles, submetem-se formalmente ao capital, pertencendo às formas de transição[79].

Esta submissão do trabalho ao capital refere-se às duas fases históricas do desenvolvimento da produção capitalista: a subordinação formal do trabalho ao capital[80] e a subordinação real do trabalho ao capital. A primeira forma corresponde à produção de mais-valia absoluta, nesta fase de desenvolvimento da produção capitalista, o capital ainda não domina toda a forma social da produção, mas já existe a produção de valor de troca, devendo recorrer ao aumento da jornada de trabalho para aumentar a taxa de exploração a fim de prolongar o tempo de trabalho excedente; a segunda forma corresponde à produção especificamente capitalista, quando as relações sociais de produção entre os proprietários do capital e os detentores da força de trabalho estão plenamente desenvolvidas, ou seja, o processo de

---

[76] MARX, Karl. **Capítulo VI inédito de O Capital: resultados do processo de produção imediata.** São Paulo: Editora Moraes, s.d. p. 108-120.

[77] Rever a citação de Braverman, sobre o alfaiate.

[78] '[...] Uma cantora que canta como um pássaro é uma trabalhadora improdutiva. Na medida em que vende o seu canto é uma assalariada ou uma comerciante. Porém, a mesma cantora contratada por um empresário [...] que a põe a cantar para ganhar dinheiro, é uma trabalhadora produtiva, pois produz diretamente capital. Um mestre-escola que ensina outras pessoas não é um trabalhador produtivo. Porém, um mestre-escola que é contratado com outros para valorizar, mediante o seu trabalho, o dinheiro do empresário da instituição que trafica com o conhecimento [...] é um trabalhador produtivo" (MARX, s.d. p. 115).

[79] Esta transição é a passagem da submissão formal do trabalho ao capital para a submissão real do trabalho ao capital.

[80] No primeiro capítulo deste trabalho, fiz uma breve referência sobre a questão, ao procurar conceituar a diferença entre capital usurário e mercantil. Porém, agora, trata-se de conceituar as diferenças entres as formas de subordinação. Além do Capítulo VI inédito de O Capital, de Marx, temos também o trabalho de Santos que discute a subordinação do trabalho ao capital, em especial as páginas 125-132. Cf. SANTOS, José Vicente Tavares dos. **Colonos do vinho: estudo sobre a subordinação do trabalho camponês ao capital.** 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1984.

trabalho já foi transformado de modo a suportar a redução do trabalho necessário em proveito do trabalho excedente, gerando a mais-valia relativa[81].

O que se pretende aqui com esta discussão é mostrar que mesmo o trabalho estando subsumido formalmente ao capital, a produção está voltada a atender uma relação de troca de mercadorias. Isto é, o trabalho já está sendo transformado em ramo de atividade autônoma da produção capitalista e, também, já aparece a coexistência do trabalho independente e o trabalho expropriado, para o qual os meios de subsistência constituem-se como capital monopolizado pelo comprador da força de trabalho e os serviços assumem novas características, novas formas sociais com o desenvolvimento da indústria e submissão real do trabalho ao capital.

Para o capitalista, é indiferente a forma de trabalho, desde que seja produzido pela forma mercadoria e que produza lucro para o capital. Arrumavam-se

> [...] camas, limpava-se chão, preparavam-se e serviam-se refeições, crianças eram cuidadas, doentes eram atendidos muito antes que pessoas fossem contratadas para fazer todas essas coisas. E mesmo depois que se contrataram empregados para fazer isso, essas atividades não eram de interesse para o capitalista, exceto em termos de seu conforto e despesas domésticas. Tornaram-se de seu interesse como capitalista quando ele começou a pagar pessoas para efetuar serviços como atividade lucrativa, como parte de seu negócio, como forma de produção no modo capitalista. E isto só começou em larga escala com a era do capitalismo monopolista que criou o mercado universal e transformou em mercadoria toda a forma de atividade do ser humano, inclusive o que até então as pessoas faziam para si mesmas e não para as outras. Com isto começou a atitude modificada do capitalista quanto à prestação de serviços, modificação que pode ser percebida tanto em suas maciças aventuras no setor no aspecto ideológico, na mudança de opinião quanto à prestação de serviço por parte dos economistas (BRAVERMAN, 1987, p. 306).

Isto também é válido para a profissão de docente, cuja existência pode ser assinalada desde a Antigüidade, porém é com o processo de desenvolvimento do modo de produção capitalista e suas relações sociais — principalmente o período que marca o advento da grande indústria e a tomada do poder político por parte da burguesia — que o papel desempenhado pelo

[81] É importante ressaltar que uma forma não sucumbe à outra, isto é, a partir de um dado momento histórico em que passou a existir a submissão real do trabalho ao capital, esta não sucumbiu a submissão formal do trabalho ao capital, ambas podem coexistir no mesmo processo de desenvolvimento de relações de produção e social de uma sociedade. No Brasil, por exemplo, a coexistência de ambas é real. O trabalho de Santos, Colonos do vinho op. cit. discute a submissão real do trabalho ao capital, somente a formal, mas oferece condições para a elucidação da afirmação.

docente muda de configuração. Se a fábrica é um dos símbolos da sociedade capitalista porque reúne centenas de operários para por em funcionamento o sistema produtivo, assim também é a escola que aglomera docentes que têm a finalidade de ensinar pessoas a ler e escrever e, conseqüentemente, o de colaborar (in)diretamente com a ordem social, política e econômica estabelecida, mantendo a ideologia dominante.

Em França, pós-revolução (1789), à medida que a burguesia vai se tornando classe fundamental em luta real e permanente pela consolidação do poder

> [...] busca tornar coesa toda a sociedade, e o trabalho hegemônico torna-se meio de consolidação da ideologia. A pretensão da burguesia não se limita, então, só à conquista do poder. Ela pretende, e isto para ela é imprescindível, tornar-se hegemônica. **Uma das vias que o trabalho hegemônico toma é a da instrução** (LOPES, 1981, p. 112. Sem grifo no original).

Tomar o caminho da instrução significava formar uma nova visão de mundo, a burguesa. A grande revolução promovida pelo Terceiro Estado contra o Primeiro e Segundo Estado[82], criou as condições necessárias para que o Terceiro Estado conquistasse seu espaço econômico — e político, principalmente —, superando a dominação feudal por meio da luta armada, como também da luta ideológica.

O Terceiro Estado não era um todo homogêneo. Num primeiro, momento para trazer consigo o apoio das classes populares, tece criticas à ordem política, econômica e social vigente e proclama a liberdade, igualdade e fraternidade[83] para todos. Mas, quando iniciado de fato o processo revolucionário, a bandeira de luta empunhada pela burguesia começa

---

[82] Os Estados eram constituídos: o Primeiro por membros do clero; o Segundo, pela nobreza e o Terceiro pela grande maioria da população. O Primeiro e Segundo "[...] 4% do total da população detinham todos os privilégios, controlando as terras, o exército e os principais cargos administrativos. Mas sua principal vantagem era a isenção fiscal, que lhes permitia viver das rendas obtidas através de dízimos, pensões e exploração dos direitos servis. A situação do Terceiro Estado era totalmente inversa, pois independentemente da função exercida, todos os indivíduos estavam sujeitos às taxações, quer pagando imposto direto ao rei, quer prestando obrigações servis. A população urbana do Terceiro Estado (aproximadamente 16% da população total) era bastante diversificada. Em geral, as cidades eram habitadas pela alta, média e baixa burguesia e pelos trabalhadores (assalariados, artesãos das remanescentes corporações de ofício e diaristas). [...] a maior parte dos membros dessa ordem social estava concentrada no campo (cerca de 80% da população), compondo-se de servos e homens livres. Estes subdividiam-se em alguns poucos arrendatários de grandes terras, numerosos pequenos proprietários e uma considerável massa de trabalhadores braçais" (PAZZINATO & SENISE, 1997, p. 116).

[83] "Estas três palavras — liberdade, igualdade, fraternidade — trazem à nossa mente, de um ou de outro modo, uma outra idéia, que é a da emancipação da humanidade. Esta idéia, que poderíamos caracterizar, genericamente, como sendo a aspiração dos homens de escapar do domínio das forças da natureza, pondo-as a seu serviço e, ao mesmo tempo, eliminar os males sociais tais como a fome, a pobreza, a miséria, as guerras, a escravidão, a exploração e a dominação, é muita antiga" (TONET, 1989, p. 307).

mostrar a sua outra face, a face que, até então, escondia um caráter de classe. Ela que outrora desfraldara os três lemas, estes passaram a ser inimigos. A burguesia "[...] empenha-se por todos os meios, dos mais sutis aos mais violentos, em impedir que estas idéias se tornem realidade, porque sabe que isto eqüivaleria à sua morte" (TONET, 1989, p. 312).

A Revolução foi feita em nome do Terceiro Estado, mas o proveito foi o da propriedade burguesa. Os

> [..] fins a que servem a liberdade, o individualismo e a igualdade são os fins dos proprietários. As oportunidades, abertas a todos, são definidas por uma pequena parcela da sociedade que detém a propriedade; os meios de compra, utilizáveis pelo indivíduo para comprar seu lugar na sociedade que ele mesmo constrói, são detidos por uma minoria. Assim, os benefícios da nova sociedade estavam limitados a uma reduzida porção da sociedade, pois a margem entre as afirmações e as realizações é ampla (LOPES, 1981, p. 111).

Enfim, lembrando a análise de Marx e Engels (1987, p. 80-81) no Manifesto do Partido Comunista, a burguesia

> [...] submeteu o campo ao domínio da cidade. Criou grandes centros urbanos; aumentou prodigiosamente a população das cidades em relação à dos campos e, com isso, arrancou uma grande parte da população do embrutecimento da vida rural. Do mesmo modo que subordinou o campo à cidade, os países bárbaros ou semi-bárbaros aos países civilizados, subordinou os povos camponeses aos povos burgueses, o Oriente ao Ocidente.
> A burguesia suprime cada vez mais a dispersão dos meios de produção, da propriedade e da população. Aglomerou as populações, centralizou os meios de produção e concentrou a propriedade em poucas mãos. A conseqüência necessária dessas transformações foi a centralização política. Províncias independentes, ligadas apenas por frágeis laços federativos, possuindo interesses, leis, governos e tarifas alfandegárias diferentes, foram reunidas em *uma* só nação, com *um* só governo, *uma* só lei, *um* só interesse nacional de classe, *uma* só barreira alfandegária.
> A burguesia, durante seu domínio de classe, de apenas cem anos, criou forças produtivas mais numerosas e mais colossais que todas as gerações passadas em conjunto. A subjugação das forças da natureza, as máquinas, a aplicação da química à indústria e à agricultura, a navegação a vapor, as estradas de ferro, o telégrafo elétrico, a exploração de continentes inteiros, a canalização dos rios, populações inteiras brotando da terra como por encanto — que século anterior teria suspeitado que semelhantes forças produtivas estivessem adormecidas no seio do trabalho social? (Grifo do original).

Entender a constituição e formação da profissão docente da forma que hoje está organizada, faz-se necessário para a apreensão do papel desta categoria profissional na sociedade capitalista Ou seja, é uma categoria como qualquer outra que vende sua força de trabalho, é assalariada, portanto explorada pelo capital, produz mais valia, com algumas especificidades, entre elas a de não produzir diretamente valor, o qual é produzido para outras esferas. Evidente que, neste caso, trata-se daquele professor que vende sua força de trabalho ao Estado, uma vez que aquele que a vende para o dono de uma escola entra em uma outra relação.

Quando há pouco me referi que o docente não produz diretamente valor, o qual é produzido por outras esferas, é necessário fazer alguns apontamentos da importância que esta profissão tem dentro da sociedade capitalista no sentido de fazer circular — produzir e reproduzir — o mundo das mercadorias.

O docente não produz apenas aulas, conhecimento, ensina as crianças ou adultos a ler e escrever, mas cria a necessidade do direito educacional, de livros, de cadernos, de lápis, de borracha, de réguas, de canetas, de papéis, de bolsas, de pastas, de móveis, de giz, de uniformes, da construção de prédios, etc, cria também a necessidade de outros profissionais: do porteiro, da merendeira, serviços gerais, auxiliar administrativo, orientador pedagógico, diretor, secretário, equipes de ensino e tantas outras funções administrativas e burocráticas necessárias ao funcionamento da escola.

Portanto, o docente corrobora no aumento da riqueza nacional, estimulando o desenvolvimento da (re)produção capitalista e de suas relações sociais. O funcionamento de escolas e da profissão docente faz funcionar e movimentar um vasto mercado: do vestuário, da alimentação, da construção civil, de transporte coletivo e particular e o de material escolar e esportivo[84].

---

[84] Até quando os docentes deflagram greve por melhores condições de trabalho também não deixam de serem produtivos para a (re)produção do capital. Além da produção de boletins, faixas e outros materiais necessários na articulação e mobilização da categoria, outros setores são acionados. No Paraná, por exemplo, quando os professores da rede de ensino público — fundamental e médio — promovem alguma paralisação ou greve, fazem manifestações locais, regionais e estadual, esta em Curitiba. Quando viajam à capital paranaense acionam algumas dezenas de ônibus, por exemplo, o Estado, por sua vez, aciona o aparato repressor, põe nas rodovias e nas ruas um número maior de policiais e veículos, inclusive cavalos e cães — estes, para se manterem vivos, também precisam de alimentação e medicamentos, e exigem adestradores e acessórios.

Parece que a discussão feita desde o início deste capítulo até aqui já é suficiente para caracterizar a natureza de trabalho do docente. Há diferenças entre aquele que vende sua força de trabalho ao dono de uma escola daquele que a vende para o Estado. No primeiro caso, fica evidente que o trabalho caracteriza-se na categoria de trabalho produtivo, enquanto que, no segundo, caracteriza-se na categoria de trabalho improdutivo, não gerando diretamente a criação de valor e que, no entanto, transfere valor para outras esferas, contribuindo, (in)diretamente, para o aumento da riqueza e da (re)produção do mundo das mercadorias.

2.2.2 Gênese da profissão docente no período Moderno

Não só em relação à profissão docente, mas diante de tantas outras questões sociais e naturais, parece que sempre foram como se põe hoje. Isso nos faz lembrar do ditado popular: "desde que o mundo é mundo, o mundo é assim!". São frases de efeito, repetidas irrefletidamente no cotidiano. Algumas dessas noções escondem idéias falsas, parciais e preconceituosas, revelando, muitas vezes, uma profunda visão de vida ao que se costuma chamar de "sabedoria popular".

São noções básicas pertencentes ao senso comum, que consiste em uma série de crenças admitidas por um determinado grupo social e que seus membros acreditam serem compartilhadas por todos os homens e mulheres. Isso leva a uma profunda falta de fundamentação, as pessoas não sabem o porquê de certas noções, aceitam, repetem e defendem determinadas idéias, mas não sabem explicá-las. Trata-se, portanto, de um conhecimento adquirido sem uma base crítica, científica, precisa, coerente e sistemática.

Produzimos e reproduzimos a existência humana num mundo fetichizado, marcado por relações mercantilizadas, tudo e todos acabam sendo vistos como valores-de-uso e valores-de-troca — e também como valores-descartáveis. Estas linhas iniciais é para — sendo redundante — darmos início a um entendimento da gênese da profissão docente[85], cujas

[85] Da forma que hoje está organizada.

distinções, entre outras, são algumas particularidades em relação a outras categorias. Longe de se pretender endeusá-la, trata-se de uma categoria que é contraditória ao modelo produtivo e social atual[86].

> [...] na produção social da própria vida, os homens contraem relações determinadas, necessárias e independentes de sua vontade, relações de produção estas que correspondem a uma etapa determinada de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais. A totalidade destas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta uma superestrutura jurídica e política, e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo em geral da vida social, político e espiritual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência. Em uma certa etapa de seu desenvolvimento, as forças produtivas materiais da sociedade entram em contradição com as relações de produção existentes ou, o que nada mais é do que a sua expressão jurídica, com as relações de propriedade dentro das quais aquelas até então se tinham movido (MARX, 1987b, p. 29-30).

Se a Revolução Industrial da segunda metade do século XVIII, ocorrida na Inglaterra, engendrou uma nova classe social, o proletariado industrial — que tem sua origem histórica nas expropriações e cercamentos de terras no século XIV, já discutido no primeiro capítulo deste trabalho — também introduziu novas categorias de trabalhadores na medida em que o processo produtivo e social foi se desenvolvendo.

Entre as novas categorias está a da profissão docente, a qual tem sua existência marcada desde a Antigüidade, no entanto, a forma que este trabalho assumiu nos dias de hoje é de data recente. Se a fábrica caracteriza o proletário industrial, a escola pública e laica caracteriza o docente moderno. Esta — a escola — , no período Moderno, tem sua história marcada por duas fases a partir do século XVI,

> [...] a primeira, que vê a dominação da escola pela Igreja dura até a segunda metade do século XVIII; a segunda, onde a escola está a cargo do Estado, estende-se até nossos dias. Elas não distinguem duas *histórias*, mas antes dois momentos de um mesmo processo: a escolarização das crianças (NÓVOA, 1991, p. 114).

No primeiro período, havia uma grande diversidade que caracterizou as escolas, as quais tinham como objetivo ensinar e fazer aprender algum saber, norma e comportamento de

[86] Como veremos mais adiante.

conduta, etc. As escolas estavam presentes no campo e na cidade. Nesta, a situação era mais diversificada em relação ao campo dado as várias instituições que se consagravam à educação da infância, conduzidas por mestres leigos, sociedades de caridade e de beneficência, mestres que ensinavam na casa de pessoas bem colocadas, congregações religiosas que ensinavam ao mesmo tempo a doutrina cristã e a leitura. No campo, onde se concentrava a maioria da população da época, as escolas eram conduzidas por um mestre leigo dependente do pároco, inclusive ninguém podia ser nomeado

> [...] mestre sem a aprovação das autoridades eclesiásticas. Nesta época, o contrato assinado pelo mestre (de duração muito variável) compreende quase sempre obrigações religiosas (ajudar o pároco, cantar a missa, fazer soar os sinos, etc.), comunitárias (exercer as funções de secretário da administração municipal, dar corda ao relógio, etc.) e docentes: é quase desnecessário dizer que essas últimas não são as mais importantes. De resto, uma grande parte desses mestres exerce ainda atividades agrícolas ou artesanais (NÓVOA, 1991, p. 114).

Estes modelos de escolas atingem uma minoria da população infantil, mas são, segundo Nóvoa, os primeiros passos de um longo processo de escolarização que se completará na época contemporânea. Mais significativos que estes modelos é o desenvolvimento e a difusão dos colégios que vão se transformar no decorrer do século XVI ao se estruturarem como modelo que prefigura a escola secundária atual.

O modelo cultural e educativo até então organizado, a partir do século XVIII, passou a não mais responder às exigências econômicas dos aparelhos de produção, nem às demandas sociais de formação das populações.

> [...] O Estado toma o lugar da Igreja e assiste-se a um processo de institucionalização e de estatização de sistemas escolares que tendem a tornar-se o instrumento privilegiado da formação, em todos os níveis, para todas as categorias de ensino e para todas as categorias sociais (NÓVOA, 1991, p. 116).
> [...]
> O fim do século XVIII representa, no conjunto das sociedades européias, um período-chave na história da educação e, portanto, da profissão docente.
> [...] Nos novos *Estados docentes*, a educação exerce um papel de persuasão e de prevenção, a escola funciona como aval ideológico de uma ordem sócio-econômica baseada na propriedade privada dos meios de produção e sobre a economia de mercado. A liberação das forças produtivas e das relações de produção dos entraves do Antigo Regime teve como corolário, aparentemente paradoxal, um controle mais rigoroso dos processos educativos, isto é, dos processos de reprodução (e de produção) da forma

> pela qual os homens concebem o mundo. A estratégia adotada para se chegar a isso foi a manutenção das formas e dos modelos escolares elaborados sob a tutela da Igreja, aos quais se junta a constituição de um novo *corpo de docentes*, recrutados e vigiados pelas instâncias emanadas do poder estatal. O processo de estatização do ensino é antes de tudo a substituição de um *corpo docente religioso* (ou sob o controle da Igreja) por um corpo laico (ou sob o controle do Estado), sem que por isso as antigas motivações, nem as normas e os valores que caracterizaram as origens da profissão docente, tenham sido substancialmente modificadas: o modelo do docente permanece muito próximo daquele do padre (NÓVOA, 1991, p. 118-119. Grifo do original).

Manter a instrução pública sob o controle do Estado é mantê-la sob os interesses da burguesia e do modelo societário que ele representa — o capitalista. É necessário entender o Estado além de um aparente aparelho governamental revestido de um corpo burocrático administrativo, mas de uma organização que representa uma ordem política, social e econômica, dirigido pelas classes dominantes, tanto é que foi necessário o rompimento com a Igreja para que ele se constituísse plenamente, uma vez que, mais que uma instituição religiosa que intermediaria a ida do homem da terra para o paraíso, ela representava um modelo societário, pois

> [...] o grande centro internacional do feudalismo era a Igreja Católica Romana. Ela unia toda a Europa ocidental feudalizada, apesar de todas as suas guerras intestinas, numa grande unidade política, contraposta tanto ao mundo cismático grego como ao mundo maometano. Cercou as instituições feudais do halo da graça divina. Também ela havia levantado sua hierarquia segundo o modelo feudal e era, afinal de contas, o maior de todos os senhores feudais, pois possuía, pelo menos, a terça parte de toda a propriedade territorial do mundo católico. [...].
> Passo a passo, com o ascenso da burguesia produzia-se o grande ressurgimento da ciência. Voltava-se a cultivar a astronomia, a mecânica, a física, a anatomia, a fisiologia. A burguesia necessitava, para o desenvolvimento de sua produção industrial, de uma ciência que investigasse as propriedades dos corpos físicos e o funcionamento das forças naturais. Mas, até então, a ciência não havia sido mais que a servidora humilde da Igreja, não lhe sendo permitido transpor as fronteiras estabelecidas pela fé; numa palavra, havia sido qualquer coisa menos uma ciência. Agora, a ciência se rebelava contra a Igreja; a burguesia precisava da ciência e se lançou com ela na rebelião (ENGELS, 1977, p. 15-16).

Diversos fatores[87] contribuíram para formação dos Estados nacionais na Europa Ocidental, a partir do século XIV, permitindo a formação de nações centralizadas que politicamente assumiram a forma de monarquias nacionais. Cada nação, com sua língua, costumes e religião comuns, conquistou a delimitação de seu respectivo território, sobre o qual o rei passou a exercer um poder central. Esse processo pôde se desenvolver devido à desintegração do feudalismo (a partir de fins do século XIII) e o apoio dado ao rei pela burguesia mercantil.

Ávida pelo lucro e para que pudesse garantir seu fortalecimento e crescimento econômico, a burguesia mercantil contribuiu para a construção de um poder centralizado e forte — totalmente inverso da organização sócio, política e econômica predominante até então. Dessa maneira, foi possível a unificação do mercado interno e o seu desenvolvimento, derrubando as fronteiras do continente europeu e atravessando o Atlântico.

Atendendo aos interesses da burguesia mercantil, o rei fixou novas — e unificou — leis, como, por exemplo, as que padronizavam os sistemas de pesos e medidas, a cunhagem de moedas nacionais, facilitando o desenvolvimento da economia monetária, etc. Por intermédio da aliança com a burguesia e com o respaldo de um exército militar — formado pelo governo monárquico, cujo objetivo era o de manter a nova ordem pública, social, política e econômica —, o Estado em gestação pôde ampliar o sistema de tributação sobre os camponeses e artesãos, ao mesmo tempo que diminuía a resistência da nobreza e da igreja católica ao processo de centralização.

A sociedade capitalista engendrou a separação entre a sociedade civil e o Estado, portanto, se a profissão docente emerge enquanto uma profissão no período moderno,

> [...] no início do século XVIII havia já uma série de grupos que fazia do ensino sua *ocupação principal*, exercendo-a muitas vezes em tempo integral. Trata-se de grupos diversificados, cujo único ponto comum é que sofrem uma influência religiosa. A intervenção estatal vai provocar uma homogeneização, assim como uma unificação e uma hierarquização à

[87] Tais como: impulso dado ao comércio a partir da Baixa Idade Média (século XII e seguintes); lutas constantes entre os senhores feudais e as permanentes tentativas dos reis para consolidarem seu poder; desenvolvimento de línguas nacionais, somado à expansão da cultura, a partir da invenção da imprensa (século XV); a idéia de que os reis, catalisadores das aspirações nacionais, eram figuras sagradas, imbuídas de uma autoridade concedida por Deus; organização de um corpo burocrático-administrativo, subordinado à autoridade real.

> escala nacional, de todos estes grupos: no início, o que constitui estes docentes em corpo profissional é o controle do Estado, e não uma concepção corporativa de ofício (NÓVOA, 1991, p. 121. Grifo do original).

E, a partir do século XIX, iniciam-se

> [...] os sistemas nacionais de educação e as grandes leis da instrução pública de todos os países europeus e americanos. Todos levam a escola primária aos últimos confins de seus territórios, fazendo-a universal, gratuita, obrigatória e, na maior parte, leiga ou extraconfessional. Pode-se dizer que a educação pública, no grau elementar, fica firmemente estabelecida, com o acréscimo de dois novos elementos: as escolas da primeira infância e as escolas normais para preparação do magistério (LOMBARDI, 2002, p. 75),

O sistema educacional até então exercido pelos religiosos, deixa de ser um monopólio destes. Segundo Pessanha (1997, p. 27),

> [...] Esta vinculação ao Estado se materializava, e se materializa até hoje, não só na contratação de professores pelo Estado como também através das "licenças" para lecionar, concedidas, exclusivamente pelos órgãos do Estado, mesmo para professores formados ou que lecionam em escolas particulares.

Nesta mesma linha de raciocínio, diz Nóvoa (1997, p. 15-16) que

> O professorado constituiu-se em profissão graças **à intervenção e ao enquadramento do Estado, que substituiu a Igreja como entidade de tutela do ensino**. Esta mudança complexa no controlo da acção[88] docente adquiriu contornos muito específicos em Portugal, devido à precocidade das dinâmicas de centralização do ensino e de funcionalização do professorado.
> Os reformadores do final do século XVIII sabiam que **a criação de uma rede escolar**, geometricamente repartida pelo espaço nacional, **era uma aposta de progresso**. Mas **sabiam**, **também, que este esforço iria contribuir para legitimar ideologicamente o poder estatal numa área-chave do processo de reprodução social**. Os professores são a voz dos novos dispositivos de escolarização e, por isso, **o Estado não hesitou em criar as condições para a sua profissionalização** (sem grifo no original).

Os docentes passam a ser funcionários — de um tipo particular — do Estado. A

[88] Manutenção da ortografia de acordo com o texto original.

> [...] profissão docente é muito ligada às *finalidades* e aos *objetivos*; ela é fortemente carregada de uma *intencionalidade política*. Os docentes são portadores de *mensagens* e se alinham em torno de *ideais nacionais*.
> [...]
> [...] a história da profissão docente é indissociável do lugar que seus membros ocupam nas relações de produção e do papel que eles jogam na manutenção da ordem social. Os docentes não vão somente responder a uma necessidade social de educação, mas também criá-la. A grande operação histórica da escolarização não teria jamais sido possível sem a conjugação de diversos fatores de ordem econômica e social; mas é preciso não esquecer que os agentes deste empreendimento foram os docentes. Promover o valor da educação na cabeça das pessoas: eis aí uma palavra de ordem que eles respeitaram, seguros que estavam de que ao fazê-lo eles criavam as condições para a valorização de suas funções sociais, e portanto para a melhoria de seu estatuto sócio-profissional (NÓVOA, 1991, p. 122-123. Grifo do original).

A partir do momento em que a escola se coloca como instrumento privilegiado da estratificação social,

> [...] os docentes são investidos de um imenso poder: de agora em diante, eles detêm as chaves da ascensão (e da estagnação) social. Isso os coloca no cruzamento de interesses e aspirações sócio-econômicas freqüentemente contraditórias: funcionários do Estado e agentes de reprodução da ordem social dominante, eles personificam também as esperanças de mobilidade social de diferentes camadas da população. Aqui reside toda a ambigüidade e toda a importância da profissão docente: *agentes culturais*, eles são também, inevitavelmente, *agentes políticos* (NÓVOA, 1991, p. 123-124. Grifo do original).

A partir do século XIX, o movimento de laicização[89] — iniciado no século anterior — do ensino e da escolarização tem uma demanda social cada vez mais forte. “Para o Estado e para as classes dirigentes, quanto mais a escola se difunde, mais o jogo político se torna importante; controlar os docentes significa assegurar-se de que a escola funcionará como um fator de integração política e social” (NÓVOA, 1991, p. 124).

Para finalizar este item, em se tratando especificamente do Brasil, o trabalho de Maria Luisa Santos Ribeiro (1998) mostra o desenvolvimento da organização escolar brasileira vinculado com o desenvolvimento material e o papel que o Estado vai assumindo em relação à educação pública no decorrer do processo de mudanças políticas, econômicas e sociais do país desde o início da colonização (1530) até o inicio da década de 1970.

---

[89] Com relação à laicização da educação, ver CAMBI, Franco. O Século XVIII: laicização educativa e racionalismo pedagógico. In: **História da Pedagogia**. São Paulo: Editora UNESP, 1999, p. 323-376.

Outro trabalho que possibilita termos uma idéia do desenvolvimento da Educação em conseqüência do desenvolvimento do Estado capitalista brasileiro — e da construção de sua cidadania e nacionalidade — é o de Analete Regina Schelbauer (1998), o qual debate a educação do povo no Brasil no período entre 1870 a 1914.

Já numa perspectiva regional — no caso, o Paraná —, podemos destacar o trabalho de Lilian Anna Wachowicz (1984), que discute a relação professor-Estado no Paraná tradicional e o de Maria Rosemary Coimbra Campos Sheen (2001) que discute a criação das universidades estaduais no Paraná na década de 1960, cujo trabalho nos oferece um bom exercício de raciocínio e análise em relação ao Estado e educação no Brasil, dado o quadro histórico-político da época em que vivia o País — sob a égide do regime militar, implantado em março de 1964.

2.2.3 Gênese da profissão docente no Brasil

Anteriormente, falamos — com sustentação em Nóvoa — que o professorado constituiu-se enquanto profissão no período moderno graças à intervenção e ao enquadramento do Estado, que substituiu a Igreja como entidade tuteladora do ensino. O que se pode observar, segundo a bibliografia consultada, é que a profissão docente da forma que hoje está organizada consolidou-se no século XVIII,

> [...] A época de glória do modelo escolar, tal que foi inventado no século XVI e reelaborado no século XVIII com a intervenção do Estado, foi também a idade de ouro da profissão docente, cuja gênese remonta ao século XVI e cujas formas de organização foram definidas no século XVIII (NÓVOA, 1991, p. 131).

O processo de laicização foi de fundamental importância para o processo de estatização do ensino e da profissionalização docente. No Brasil, pode-se considerar que a primeira ação para tirar a educação do âmbito da Igreja deu-se no período pombalino, no reinado de D. José I (1750-77). O ministro Sebastião José de Carvalho, conhecido como marquês de Pombal, tratou de diminuir a influência da nobreza e sobretudo dos jesuítas, os quais foram

expulsos[90] de Portugal e de todos os seus domínios (1759). À época, a razão apontada pelo Estado era a de que a Companhia de Jesus[91] "[...] era detentora de um poder econômico que deveria ser devolvido ao governo; educava o cristão a serviço da ordem religiosa e não dos interesses do país". A partir de então, "surge, com isso, um ensino público propriamente dito. **Não mais aquele financiado pelo Estado**, mas **que formava o indivíduo para a Igreja**, **e sim o financiado pelo e para o Estado**" (RIBEIRO, 1998, p. 33. Sem grifo no original).

Segundo Villela (2000, p. 97), o pioneiro da laicização do ensino é o estado português do século XVIII, cujo processo tem sua marca com a introdução das Reformas Pombalinas[92] (1750-1777). O que se colocou à época foi a necessidade de se construir um novo Estado sem as amarras da Igreja. Um Estado que, de fato, viesse dar cabo e corroborar no processo de desenvolvimento do capitalismo, cujo modo de produção e suas relações sociais já se

---

[90] A expulsão dos jesuítas do Brasil não significa que a Igreja perdeu — totalmente — sua influência sobre a Educação. Na década de 1930, há no país intensas lutas ideológicas em torno da educação, e a questão do ensino religioso se faz presente no debate. A igreja católica que deteve o monopólio do ensino médio durante a Primeira República (1889-1930) e que politicamente representava uma força conservadora comprometida com a antiga oligarquia — vale lembrar que no período em referência o país estava vivendo mudanças políticas, econômicas e sociais —, lutava pela continuidade de seu domínio, quando do surgimento do movimente renovador (1932) que, entre outras reivindicações, tinha como bandeira a laicidade do ensino, institucionalização da escola pública e sua expansão e a igualdade dos sexos à educação. Para combater tais reivindicações, os católicos pregavam que a verdadeira educação poderia ser somente aquela vinculada à visão moral cristã, uma vez que as escolas leigas somente instruíam e não educavam. Sobre esta questão ver ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. As lutas ideológicas em torno da educação na primeira fase do novo regime. In: **História da Educação no Brasil: 1930/1973.** 20. ed. Petrópolis,RJ: Vozes, 1998. p. 142-148.

[91] Fundada em 1534 por Inácio de Loyola, foi reconhecida pelo papa Paulo III em 1540. "[...] Verdadeira milícia a serviço do papa, os jesuítas utilizavam todos os meios de ação a seu alcance, sobretudo o ensino a jovens nobres e aos filhos das casas reinantes. Graças a isso, algumas regiões como a Baviera e os domínios da Casa da Áustria, que haviam aderido aos protestantismo, foram reconquistadas para o catolicismo. Além disso, os padres jesuítas consagraram-se por levar a doutrina católica a todas as outras partes do mundo: Índia, China, Japão e América (PAZZINATO; SENISE, 1997, p. 68).

[92] Portugal foi o pioneiro das Grandes Navegações Marítimas, contribuindo decisivamente com o desenvolvimento do capitalismo comercial, mas não conseguiu dinamizar e impulsionar a passagem deste para o capitalismo industrial — processo liderado pela Inglaterra durante os séculos XVI ao XIX. As reformas introduzidas pelo ministro Sebastião José de Carvalho, marquês de Pombal, foram uma tentativa de modernizar o reino e fortalecer o Estado — diminuindo a influência da nobreza e sobretudo dos jesuítas —, visando a autonomia econômica de Portugal — objetivando tirar o país da órbita inglesa, na qual ingressara a partir de meados do século XVII. Em início do século XVIII, Portugal acaba sacramentalizando sua dependência em relação à Inglaterra quando da assinatura do Tratado de Methuen (1703), levando ao naufrágio a incipiente indústria portuguesa— a qual foi afogada pelas manufaturas inglesas. O Tratado estabelecia que a Inglaterra se comprometia em comprar vinhos de fabricação portuguesa enquanto Portugal se comprometia em comprar produtos manufaturados. Dessa forma, enquanto a metrópole portuguesa entrava no ritmo acelerado de decadência a inglesa ascendia.

Methuen não foi o único tratado firmado em detrimento ao comércio lusitano pelo governo português. Os Tratados de 1810 favoreciam senão e somente a Inglaterra, permitindo que os ingleses invadissem o mercado brasileiro com os seus produtos e prejudicando não só o comércio português como a produção colonial. Este Tratado estabelecia uma taxa de importação de 15% para os gêneros ingleses, 16% para os produtos portugueses e de 24% para os de outra nações.

colocavam como predominantes na segunda metade do século XVIII. Portanto, o campo educacional poderia vir a ser um veículo que pudesse recolocar o estado português nos trilhos do desenvolvimento e eleva-lo, novamente, ao lado das grandes potências mundiais. Portugal havia perdido de há muito tempo o processo de desenvolvimento das forças produtivas, era "atormentado pelos vivos e também pelos mortos", lembrando Marx quando tomou a Alemanha de exemplo, o que também cabe perfeitamente ao estado português — e a várias outras nações, inclusive a brasileira —, dizia ele que:

> [...] a Alemanha, como o resto da parte ocidental do Continente Europeu, **é atormentada não apenas pelo desenvolvimento da produção capitalista, mas também pela carência desse desenvolvimento**. Além dos males modernos, oprime a nós alemães uma série de males herdados, originários de modos de produção arcaicos, caducos, com seu séquito de relações políticas e sociais contrárias ao espírito do tempo. Somos atormentados pelos vivos e, também, pelos mortos. Le mort saisit le vif [O morto tolhe o vivo.] (MARX, 1989, p. 5. Sem grifo no original).

No período em que marca a transição do feudalismo para o capitalismo, séculos XV ao XVIII, Portugal mantém-se afastado das influências modernas. Em meados do século XVIII, a Universidade de Coimbra é medievalesca. A filosofia moderna, a ciência físico-matemática, métodos de estudos da língua latina eram desconhecidos (RIBEIRO, 1998, p. 32).

As Reformas Pombalinas são implantadas numa tentativa de tirar Portugal do atraso político, econômico, social e intelectual, o que não chega a ser concretizado dada a ausência de desenvolvimento das forças produtivas em relação às grandes nações da época — como a Inglaterra e a França. Se a situação sócio, político, econômica e intelectual portuguesa não é condizente com à época, o que dizer da situação do Brasil-Colônia?

A colônia não estava somente subordinada ao jugo do monopólio político-econômico, mas a um monopólio intelectual com conseqüências graves, porque, como dito há pouco, a metrópole encontrava-se afastada das influências modernas. A formação de uma "elite pensante" ou "classe intelectualizada", na Colônia, adequava-se à política de colonização de

caráter exploratório, sendo intermediada completamente pela metrópole e, ainda, sendo administrada pela Companhia de Jesus[93].

> A elite era preparada para o trabalho intelectual segundo um modelo religioso (católico), mesmo que muitos de seus membros não chegassem a ser sacerdotes. Isto porque, diante do apoio real oferecido a Companhia de Jesus se tornou **a ordem dominante no campo educacional**. Isto, por sua vez, fez com que os seus colégios fossem procurados por muitos que não tinham realmente vocação religiosa mas que reconheciam que esta era a única via de preparo intelectual. [...] os graus acadêmicos obtidos nessas escolas eram, juntamente com a propriedade de terra e escravos, critérios importantes de classificação social (RIBEIRO, 1998, p. 24. Sem grifo no original).

Portanto, a formação intelectual oferecida pelos jesuítas à elite colonial foi marcada por uma intensa rigidez na maneira de pensar e de interpretar a realidade. De acordo com Ribeiro (1998, p. 27),

> O privilegiamento do trabalho intelectual em detrimento do manual afastava os alunos dos assuntos e problemas relativos à realidade imediata, distingui-os da maioria da população que era escrava e iletrada e alimentava a idéia de que o mundo civilizado estava "lá fora" e servia de modelo. Os "letrados" acabavam por rejeitar não apenas esta maioria, a exercer sobre ela uma eficiente dominação, como também a própria realidade colonial, contribuindo para a manutenção deste traço de dominação externa e não para sua superação.

No Brasil, o processo de expulsão dos jesuítas teve início em 1759, atingindo 122 padres e implicando no fechamento de 25 residências, 36 missões e 17 colégios e seminários. Quanto ao motivo da expulsão da Companhia de Jesus do Brasil, foi apontado o

> [...] fato de ela ser um empecilho na conservação da unidade cristã e da sociedade civil[94] — razão de Estado invocada na época porque:

---

[93] Cabe lembrar que entre outras funções que levaram à criação dessa instituição foi a de combater a Reforma Religiosa (século XVI). A Reforma marcou o rompimento da unidade religiosa que havia na Europa Ocidental. As novas igrejas cristãs eliminaram o uso do latim, simplificaram o culto religioso, substituindo-o por reuniões de orações e leitura —e popularização — da Bíblia. Em conseqüência, a importância do clero foi diminuída e disto se aproveitaram alguns príncipes e reis para tomar os bens e propriedades da Igreja Católica, impulsionando o desenvolvimento do capital e da produção capitalista, já sinalizado no Capítulo I. Em ofensiva a esse movimento, a Contra-Reforma, marcada pelas decisões do Concílio de Trento (que se reuniu em 1545 e encerrou seus trabalhos em 1563), reafirmou os dogmas, o culto aos santos, o uso do latim e a importância do clero, para o qual foram criados seminários. Se a Companhia tinha a finalidade de combater a Reforma, fica evidente que colocava-se contra qualquer tentativa de modernização, combatendo-a.
Sobre a importância da Reforma para o desenvolvimento da burguesia e do modo de produção capitalista, ver ENGELS, Friedrich. Prefácio à edição inglesa de 'Do socialismo utópico ao socialismo científico', op. cit.

[94] Vale ressaltar o fato "[...] de que os melhores alunos eram os escolhidos para cursarem Teologia e tornarem-se futuros membros da Companhia de Jesus, fazia com que a maior beneficiada fosse, em realidade, a própria

> a) era detentora de um poder econômico que deveria ser devolvido ao governo;
> b) educava o cristão a serviço da ordem religiosa e não dos interesses do país. Do pondo de visa educacional, a orientação adotada foi de formar o perfeito nobre, agora negociante; simplificar e abreviar os estudos fazendo com que um maior número se interessasse pelos cursos superiores; propiciar o aprimoramento da língua portuguesa; diversificar o conteúdo, incluindo o de natureza científica; torná-los os mais práticos possíveis (RIBEIRO, 1998, p. 33).

Com a expulsão dos jesuítas, são enviados à colônia professores régios e, com isso, o Estado passa a ter um maior controle do sistema educacional existente. Quanto à organização docente, a intervenção estatal se efetivará no final da década de 1820[95]. No entanto, as primeiras iniciativas mais efetivas só ocorreriam com o Ato Adicional de 1834 e a política de transferir para as províncias a responsabilidade pela formação de seus quadros docentes. Mas o que, de fato, irá marcar o processo de institucionalização da profissão é a criação das escolas normais[96],

> [...] balizado por um duplo movimento, de um lado, o controle estatal se faz mais restrito; de outro, os docentes, de posse de um conhecimento especializado, melhoravam o seu estatuto sócio-profissional. As escolas normais, no século XIX, substituem definitivamente o "velho" mestre-escola pelo "novo" professor do ensino primário [...] (VILLELA, 2000, p. 100-101),

pois,

> As escolas normais estão na origem de uma profunda mudança, de uma verdadeira mutação sociológica, do pessoal docente primário. Sob sua ação, os mestres miseráveis e pouco instruídos do início do século XIX vão, em algumas décadas, ceder lugar a *profissionais* formados e preparados para o exercício docente (NÓVOA, 1991, p. 125).

A história da Escola Normal, diz Villela (1992, p. 20):

> [...] está intimamente ligada à institucionalização da instrução pública no mundo moderno. Apesar de se poder argumentar a existência de uma instrução pública na Antigüidade, é somente após a modernidade que surge uma preocupação mais generalizada em instruir o povo, como

---

ordem religiosa. [...] A importância social destes religiosos chegou a tal ponto, que se transformaram na única força capaz de influir no domínio do senhor do engenho. Isto foi conseguido não só através dos colégios, como do confessionário, do teatro e, particularmente, pelo terceiro filho, que deveria seguir a vida religiosa (o primeiro seria o herdeiro, o segundo, o letrado)" (RIBEIRO, 1998, p. 27-28).

[95] Após a Lei Geral do Ensino de 15 de outubro de 1827.

[96] No Brasil, a criação da primeira Escola Normal foi em 1835 na Província do Rio de Janeiro.

> conseqüência, organizam-se as primeiras instituições especializadas em **formar o professor**: as Escolas Normais.

Formar o professor público significava

> [...] capacitar o indivíduo para uma dupla missão: transmitir os bens culturais que garantiriam a unidade das nações e ao mesmo tempo facilitar o controle do Estado sobre seus cidadãos. Significava, finalmente, utilizando as próprias palavras de Guizot, ministro da França a essa época, formar os "sacerdotes laicos" do Estado burguês (VILLELA, 1992, p. 22-23).

No Brasil, como já foi dito, o processo de institucionalização da formação docente teve início na década de 1830 com a criação da primeira Escola Normal (1835), cuja missão era preparar os quadros do Estado imperial, no âmbito da Província do Rio de Janeiro.

No Paraná, a criação da escola normal data de 1876. Quanto à institucionalização do ensino, dar-se-á dois anos após a transformação da Comarca em Província — dezembro de 1853 —, quando se tem a obrigatoriedade do ensino para as crianças em idade escolar, de 6 a 14 anos[97].

[97] Com relação ao Paraná, a discussão será feita no próximo capítulo. O povoamento e colonização nesta região, denominada Paraná, não deixaram de seguir as diretrizes gerais que ocorreram no Brasil como um todo, mas é claro que apresentaram e apresentam uma série de particularidades neste processo de desenvolvimento, as quais se refletem de forma singular nos movimentos sociais e, principalmente, no dos professores da rede pública estadual de ensino, que se constituem em nosso objeto de análise.

CAPÍTULO 3

APP-SINDICATO E SUA PROPOSTA DE POLÍTICA DE FORMAÇÃO SINDICAL

3.1 A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DO PARANÁ: DA EMANCIPAÇÃO POLÍTICA DA PROVÍNCIA DE SÃO PAULO (1853) AOS GOVERNOS JAIME LERNER (1995-1998; 1999-2002)

Neste item, procurarei em linhas gerais, dar um quadro histórico, político, econômico e social do território que veio a ser denominado Paraná. A história deste Estado é um capítulo da história regional do Brasil, inserido dentro de um contexto mundial, tendo suas especificidades em relação a outras comunidades regionais[98].

A ocupação e o povoamento do território brasileiro não foi homogêneo e nem seguiu um modelo linear desde a oficialização da descoberta das terras brasileiras em 1500. Esteve inscrita na ascensão e disputa mercantilista por duas grandes potências do início dos tempos modernos, Espanha[99] e Portugal.

Como não é propósito deste trabalho resgatar de maneira pormenorizada o processo de desenvolvimento do Paraná desde os tempos iniciais da colonização[100], optei por priorizar a discussão em relação à ocupação e povoamento do território paranaense, mesmo que de

---

[98] No primeiro capítulo deste trabalho de dissertação, item 2, discuti, de forma sumária, a objetivação do capitalismo industrial no Brasil. Porém tal processo não ocorreu de forma linear nas diversas regiões do Brasil, sendo perceptível ainda hoje. Com relação às particularidades do Paraná, ver PADIS (1981); NADALIN (2001).

[99] Segundo o Tratado de Tordesilhas, 1492, cerca de 90% do território paranaense pertenciam à Espanha. A Portugal cabia apenas uma pequenina faixa litorânea.

[100] Com relação a este período temos uma vasta bibliografia, entre elas destaco e indico as seguintes: Sheen (1986); Oliveira (2001); Santos (2001) e Wachowicz (2002), já citadas anteriormente e utilizadas na confecção deste trabalho.

forma sumária, nos dois últimos séculos — XIX e XX — e por duas razões. Primeira, é a partir da segunda metade do século XIX que o território paranaense conquista sua emancipação política da Província de São Paulo (1853)[101] e, a partir de então, há toda uma preocupação e procura de promover o desenvolvimento político, econômico e social da região, o que se efetivará de fato na segunda metade do século XX, quando o território será totalmente ocupado, urbanizado e industrializado. A segunda razão é a de que este período me parece dar o contexto — político, econômico e social — essencial para a busca satisfatória de compreensão do que o trabalho se propõe a pesquisar.

Algumas décadas anteriores à emancipação política paranaense, dois produtos agrícolas foram os responsáveis pela sua ocupação e pela expansão das relações capitalistas no território. A erva-mate que, a partir da década de 1820, passa a ser exportada para os países do Prata e três décadas depois, já era o principal produto de comercialização, mantendo-se sem dificuldades até a década de 1930, quando entra em decadência e é substituída pela extração da madeira e cultivo do café, os quais tornam-se os principais produtos da economia paranaense[102].

Alguns historiadores que se dedicam a pesquisar a história paranaense defendem a idéia de que a erva-mate tenha sido a primeira experiência com o capitalismo industrial.

> [...] No interior dos engenhos, propriedade dos comerciantes que enriqueceram o suficiente com essa atividade para se permitir os investimentos necessários, vigoravam uma sofisticada divisão do trabalho e a remuneração em dinheiro por tarefa aos operários, traços característicos do capitalismo industrial (OLIVEIRA, 2001, p. 27).

---

[101] Através da Lei 704, de 29 de agosto de 1853, criava-se a Província do Paraná, e em 19 de dezembro, chegava a Curitiba o primeiro Presidente, Zacharias Goés de Vasconcellos. De 1853 a 1889 — ano da proclamação da República —, a Província Paranaense teve 54 presidentes ou vice-presidentes, sendo a maioria composta de não paranaenses, demonstrando, com isso, a instabilidade política do território e as constantes interferências do governo central e evidenciando, também, a dificuldade que as classes dirigentes locais tinham em administrar a região.

[102] O Brasil viveu e vive de ciclos: o ciclo do pau-brasil, da cana-de-açúcar, da mineração, do café e agora parece ser a vez da soja. Importante observar que o Paraná também contribuiu diretamente para o auge de alguns destes ciclos — como o do café, por exemplo — e ainda ofertou alguns produtos em particular — a erva-mate e a madeira. Atualmente, segue o ritmo produtivo nacional, a soja. E portanto o Brasil mantém suas grandes características desde os tempos coloniais: monocultor, agro-exportador e de latifúndios e, constantemente, é veiculado na imprensa a existência de trabalho escravo em fazendas.

A absorção de mão-de-obra — oriunda das populações rurais — à atividade da indústria ervateira as tornou dependentes do mercado para obter gêneros alimentícios[103], desarticulando a economia de subsistência e também exigindo outros ramos para dar o suporte necessário a esta economia, "[...] empresas voltadas para áreas como metalurgia, madeireira e gráfica" (OLIVEIRA, 2001, p. 28).

Estas, entre outras, são algumas das novas relações políticas, econômicas e sociais engendradas em conseqüência do desenvolvimento da indústria ervateira. Para Wachowicz (1984, p. 39), "[...] o auge da erva-mate permitiu a emancipação política do Paraná".

O desenvolvimento da economia ervateira se fez sem prejuízo da anterior, a pecuária[104], que se manteve por todo o século XIX. Parte da expansão do território paranaense foi consolidada no século anterior devido ao tropeirismo[105] — levando à ocupação dos campos de Palmas e Guarapuava —, que abriu vias de comunicação[106], promoveu o intercâmbio de mercadorias, fazia, por sua conta, o serviço de correio e, muitas vezes, intermediava negócios.

---

[103] Segundo Wachowicz (1984, p. 35), "o Paraná transforma-se, por essa época, em importador de gêneros alimentícios de subsistência. Grande parte da mão-de-obra foi empregada na produção e extração do mate, e sobreveio uma falta de gêneros alimentícios, crise chamada de *carestia*, na década de 1850".

[104] A extração da madeira esteve presente ao longo da história paranaense, mas é a partir da década de 1930 até a década de 1970 que o setor irá conhecer seu período de auge. O ouro no litoral (Paranaguá), de pouca existência e rápido ciclo — encontrado no final do século XVII —, também contribuiu para atrair pessoas e iniciar o processo de ocupação.

[105] A tropa era formada basicamente por burros e mulas, por serem animais mais resistentes para as longas jornadas e capazes de suportarem grandes quantidades de peso. O dono das tropas do Paraná não era um homem pobre. Para formá-la, eram necessários capitais razoáveis, e grande parte dos tropeiros era constituída de homens abastados e eminentes, como, por exemplo, os barões de Tibagi e dos Campos Gerais, José Caetano de Oliveira e Cel. David dos Santos Pacheco, respectivamente. Sobre o tropeirismo, ver o capítulo 8 *Os caminhos e o tropeirismo*, Wachowicz, 2002, p. 99-110.

[106] Vale lembrar que as primeiras vias foram as trilhas abertas e mantidas pelos habitantes originais, os indígenas, como a de *Peabiru*, "nome de origem tupi, que os índios davam ao caminho transcontinental que ligava o Peru, no Oceano Pacífico, com São Vicente, no Atlântico. É um caminho pré-colombiano, isto é, existente antes do descobrimento da América. O Peabiru partia de São Vicente ou de Cananéia no litoral paulista, atravessava a Escarpa do Mar, penetrando pelo vale do rio Ribeira do Iguape, transpunha os Campos Gerais, ultrapassava os rios Tibagi, Ivaí, Piquiri, e pelo vale deste último atingia a região das Sete Quedas no rio Paraná; atravessava este rio, penetrava em território paraguaio, e, vencendo a Cordilheira dos Andes, terminava no litoral peruano. Possuía numerosas ramificações para o norte e para o sul" (WACHOWICZ, 2002, p. 101-102).

A partir da década de 1860[107], teve início em grande escala o cultivo do café[108] na região Nordeste do Estado — conhecida como Norte Pioneiro ou Norte Velho —, que

> [...] começou a ser ocupado em 1862 por grandes fazendeiros paulistas e mineiros, que ali estabeleceram suas fazendas destinadas à plantação de café e, em menor escala, à criação de gado. Por suas origens, essa região manteve-se ligada a São Paulo, não só pela utilização das mesmas técnicas agrícolas e do mesmo regime de trabalho, mas também pela comercialização da produção que se dava toda através daquele Estado (SHEEN, 1986, p. 163).

A ocupação do Norte Velho foi concluída na década de 1920, mas é a partir de 1927 que tem início o maior empreendimento empresarial[109] nessa região.

> Resultante da ação dos banqueiros ingleses que adquiriram do Governo do Paraná cerca de 500.000 alqueires das terras situadas entre os rios Paranapanema, Tibagi e Ivaí, justamente aquelas consideradas de melhor qualidade.
> Embora haja muita apologia em torno da ocupação dessa parte do território paranaense, ela, na verdade, resultou da atuação concomitante de dois fatores: ação do imperialismo inglês que viu no negócio da compra e revenda das terras do Norte Novo do Paraná uma grande fonte de obtenção de lucros, de um lado, e de outro, as dificuldades pelas quais passava a cafeicultura brasileira no período[110] (SHEEN, 1986, p. 163-64).

Apesar de apresentar dificuldades econômicas conjunturais, o Paraná ainda procurava manter uma política para atrair a expansão de cafezais[111] pelo seu imenso território que ainda estava por ser desbravado. Tal política dava-se pelo fato de ainda ser o café o produto que mais representava divisas para o Brasil e, conseqüentemente, para o setor agrícola, à época o mais defendido pelo governo. Além disso,

---

[107] "[...] Desde o ano de 1801, o café é encontrado na pauta das exportações paranaenses com 34 arrobas remetidas ao Rio de Janeiro. Era, no entanto, café do litoral produzido sem maior expressão, mesmo para a época.
[...] Nos meados do século XIX foi também o café plantado e colhido na Colônia Militar do Jataí, nos aldeamentos indígenas de São Pedro de Alcântara e de São Jerônimo e, mesmo, na Colônia Tereza, todavia, apenas para consumo intermo.
[...] O café na verdade, entrou no Paraná com o movimento populacional de paulistas e mineiros que a partir da década de 1860 espontaneamente começou a ocupar o Norte Pioneiro" [...] (DICIONÁRIO HISTÓRICO-BIOGRÁFICO DO PARANÁ, 1991, p. 44).

[108] Estendendo-se até meados da década de 1970. Sobre a cultura cafeeira paranaense ver CANCIAN (1981).

[109] Companhia de Terras Norte do Paraná.

[110] "A crise veio e agravou-se ao longo da década de 20. A produção não parava de crescer, mas as exportações tinham estacionado: entre 1927 e 1929, a produção exportável subira de 17 para 28,4 milhões de sacas por ano, enquanto as exportações permaneciam em torno de 14,5 milhões de sacas. A oferta do produto era muito superior à capacidade aquisitiva do mercado mundial" (TEIXEIRA; TOTINI, 1991, p. 160).

[111] "[...] A área de plantio que desde 1920 crescia entre 4 a 5% ao ano, em 1926, quando os preços do café estavam "defendidos", atingiu a 12%. Da mesma forma, o número de cafezais cresceu entre 1920-1926 em cerca de 43%, e até 1930, em 99%" (CANCIAN, 1981, p. 67).

> [...] a ausência de lucros existia para as grandes propriedades, em terras cansadas, de cafeeiros velhos. Nessa conjuntura, os cafeeiros plantados no Paraná fugiram da condição monocultura em grandes propriedades. Ao contrário, desenvolve a pequena[112] e média propriedade, onde o lavrador e sua família eram parte da mão-de-obra da lavoura, o que diminuía o custo de produção e deixava margem de lucro satisfatório para a nova categoria de proprietários emergentes, pela redução do emprego de assalariados. Para os casos de propriedade médias onde a família não conseguia absorver em si mesma o trabalho, grande parte das terras era mantida sem exploração à espera de melhores tempos, ou com pequeno número de colonos ou parceiros. O café não era produto exclusivo: as pastagens, o algodão, as lavouras temporárias, compunham um quadro diversificado da agricultura paranaense (CANCIAN, 1981, p. 33).

No início da década de 1950, dos 500 mil alqueires adquiridos pela Companhia de Terras Norte do Paraná, cerca de 400 mil haviam sido vendidos, totalizando 26 mil lotes rurais, girando em torno de 15 alqueires cada. A população quase dobrou de tamanho entre 1940 e 1950, passando de 1.236.276 de habitantes para 2.115.547 e 4.258.239 entre 1950 e 1960. O ritmo de crescimento, segundo Dennison de Oliveira (2001, p. 33), foi mantido até o ano de 1970, quando atingiu 6.929.868 habitantes. Estes índices originam-se da ocupação baseada na pequena e média propriedade da região Norte do Estado. Somente na área da Companhia de Terras Norte do Paraná, calcula-se que tenha fixado em torno de 100 mil famílias no início dos anos 50, vindo a completar o processo em 1960 com a ocupação da região denominada Norte Novíssimo (Noroeste do Estado), também realizada sob o forte estímulo da cafeicultura[113].

---

[112] Quanto ao desenvolvimento da pequena propriedade, há uma questão que merece uma pequena reflexão. José de Souza Martins (1990) em seu livro *O cativeiro da terra*, ao discutir no capítulo II (p. 117 a 142) *as relações de classe e a produção ideológica da noção de trabalho*, coloca que: "A crise da economia cafeeira e a proliferação da pequena propriedade deu uma inesperada e nova vida à autonomia suposta na ideologia da mobilidade pelo trabalho. Mais tarde, durante os anos cinqüenta, a proliferação de pequenas indústrias, trouxe um novo suporte para essa concepção. Esses são dois momentos importantes para entendermos a forte aspiração pelo trabalho autônomo ainda hoje entre amplos contingentes do operariado brasileiro, pois essa idéia é de revitalização muito recente".
Essa autonomia é uma espécie de pedra fundamental da ideologia do trabalho, sobretudo porque ela encobre e obscurece o conteúdo principal da relação entre o patrão e o empregado. Por meio dela, o trabalho não é considerado *principalmente* como uma atividade que enriquece a burguesia. Ao contrário, o trabalho é considerado como uma atividade que cria a riqueza e, ao mesmo tempo, pode liberar o trabalhador da tutela do patrão. O trabalhador é sempre considerado um patrão potencial de si mesmo, sobretudo porque a condição de patrão é essencialmente concebida como produto do trabalho árduo e das privações materiais do próprio patrão, quando era trabalhador, regulados por uma espécie de prática ascética. A riqueza, no sentido de capital acumulado, torna-se aceitável e legítima porque é produto do trabalho e porque o trabalho é concebido como uma "virtude" universal. A capacidade de criar riqueza através do trabalho é concebida como uma virtude *socializada*, sem distinção de classes, que abre acesso ao capital e ao capitalismo a todo homem que trabalha" (MARTINS, 1990 p. 132-33. Grifo do original).

[113] "Em função dessa colonização, a área plantada de café passa de 117 mil hectares em 1949 para 350 mil em 1952, marcando o auge do ciclo cafeeiro no Estado. No conjunto, a área plantada em todo o Estado passou de

Entre as décadas de 1970 e 1980, a concentração fundiária[114] liquidou o projeto de democratização à terra, fortalecendo o crescimento de núcleos urbanos.

> [...] 65% dos municípios do Paraná existentes até o início da década de 1990 surgiram entre os anos 1950 e 1960[115]. E, nessas décadas, alguns anos em particular chamam a atenção pela profusão aludida: 1952, 41 novos municípios; 1955, 32; 1964, 30; e o recordista é 1961, somente ele com 81 novos municípios (OLIVEIRA, 2001, p. 35).

A década de 1990 foi marcada por um intenso esforço de tornar o Estado um *pólo automotivo*[116], principalmente nos governos Jaime Lerner (1994-1998; 1998-2002). Para tanto o Paraná concedeu inúmeras vantagens e incentivos para a vinda de montadoras. A Renault[117]

> [...] fez juz a um empréstimo de R$ 300 milhões, via Fundo de Desenvolvimento Econômico (FDE), a título de participação acionária. **O governo do Estado entrou como sócio** do empreendimento com cerca de R$ 1 bilhão, **detendo a participação de 40% da fábrica e 40% também na rede de revenda dos carros**, mas exclusivamente **por meio de ações sem direito a voto**. O citado empréstimo tem dez anos de carência para início do pagamento, sem juros nem correção monetária. Ainda na parte financeira, concedeu-se prorrogação do pagamento de ICMS, no mínimo, por seis anos. Além disso, a fábrica recebeu um terreno de 2,5 milhões de metros quadrados, no valor de R$ 10 milhões; terraplanagem e drenagem do mesmo, no valor de R$ 18 milhões; uma subestação de energia elétrica no valor de R$ 15 milhões; tarifa diferenciada de energia elétrica, 25% mais barata; estação de tratamento de afluentes; terminal exclusivo com 27 mil metros quadrados no Porto de Paranaguá; água à vontade, etc. Audi e Chrysler, que deverão investir R$ 500 milhões e R$ 315 milhões, respectivamente, de acordo com a revista "Exame" do dia 12 de março 1997, terão vantagens semelhantes (OLIVEIRA, 2001, p. 87. Sem grifo no original).

1.350.000 hectares para 3.471.000, revelando os efeitos que a cafeicultura exerceu sobre o conjunto das atividades agrícolas" (OLIVEIRA, 2001, p. 34).

[114] A aceleração desse processo deu-se com a construção da hidrelétrica de Itaipu, que exigiu a desapropriação de "[...] 6.263 parcelas com tamanho médio de 13ha" (MAGALHÃES, 2001, p. 94).

[115] Nesse período, a conjuntura paranaense apresentada subordina-se com eficiência ao modelo político-econômico desenvolvimentista adotado pelo governo central

[116] O governo Lerner não mediu esforços para atrair ao Paraná as montadoras Renault, Chrysler e Audi.

[117] A cerimônia de inauguração ocorreu no dia 5 de dezembro de 1998 em São José dos Pinhais. Entre os convidados estavam o presidente da República e ministros. Lerner, em seu pronunciamento destacou que a vinda da montadora para o Paraná era *a nossa carta de alforria* e que iria *possibilitar ao Paraná deixar a posição de Estado periférico para se tornar um pólo econômico de peso no país* (MURARA *apud* OLIVEIRA, 2001, p. 73).

Entre tantas contradições[118] que foram criadas com a vinda da Renault para o Paraná, chamo a atenção para a participação do Estado enquanto acionista, numa época em que o Brasil vivia intensamente um processo de desnacionalização da economia.

Enquanto o Paraná entrava como sócio de uma empresa estrangeira, capitais internacionais compravam empresas que, até então, eram consideradas ícones do capitalismo paranaense[119]. Na segunda metade da década, a

> [...] Refripar, do empresário Sérgio Prosdócimo, quinta maior empresa do Estado do Paraná, com uma Receita Operacional Líquida (ROL) anual de cerca de R$ 304 milhões, foi adquirida pela sueca Electrolux. [...] a Impressora Paranaense, da família Schrappe, referência no setor de embalagens industriais, foi comprada pela norte-americana Dixie-Toga. [...] O Bamerindus, que chegou a ser o quarto maior banco privado nacional, com uma ROL de mais de meio milhão de reais, foi comprado pelo HSBC de Honk Kong. O Banco do Estado do Paraná também foi privatizado em novembro de 2000, sendo comprado pelo Itaú. [...] no comércio [...] a Corujão Veículos, do empresário José Carlos Gomes de Carvalho, quarta maior concessionária de automóveis do Estado, com uma ROL de R$ 53 milhões, estaria passando ao controle da Audi alemã [...] e a maior rede de supermercados do Estado, o Mercadorama, foi comprada por empresários portugueses (OLIVEIRA, 2001, p. 76).

Quando da inauguração da Renault, o governador Jaime Lerner encerrou seu discurso elogiando Fernando Henrique Cardoso pela instituição do regime automotivo brasileiro. Tal elogio levava em conta que um dos principais pontos da política nacional implementada a partir de 1995 foi a redução dos impostos de importações de bens de capital, matérias-primas, autopeças e veículos montados. Nesse regime,

> [...] vigora uma diferença decisiva no tratamento que é dispensado às suas beneficiárias diretas, as montadoras, tanto em relação à indústria de autopeças, quanto em relação às empresas que não têm plantas fabris instaladas em território brasileiro. Prevê-se um desconto de 85% na alíquota de importação de autopeças e outros insumos utilizados pelas

---

[118] Entre elas, a guerra fiscal travada entre o governo paranaense com os demais estados da federação; os exorbitantes recursos financeiros gastos pelo tesouro estadual em nome do desenvolvimento e, principalmente, em nome da criação de empregos; o estabelecimento da montadora numa área de preservação ambiental, garantida em lei desde 1986; entre outras.

[119] Não estou aqui pretendendo ou querendo regionalizar o capitalismo, até porque ele não tem pátria. Lembrando MARX; ENGELS (1987, p. 77 e 79): "A grande indústria criou o mercado mundial, preparado pela descoberta da América. O mercado mundial acelerou prodigiosamente o desenvolvimento do comércio, da navegação e dos meios de comunicação por terra. Este desenvolvimento, por sua vez, refletiu na extensão da indústria [...] Pela exploração do mercado mundial a burguesia imprime um caráter cosmopolita à produção e ao consumo em todos os países. Para desespero dos reacionários, retirou à indústria sua base nacional. As velhas indústrias nacionais foram destruídas e continuam a sê-lo diariamente [...]".

> montadoras, ao mesmo tempo que se impôs uma alíquota de 70% para a importação de veículos já acabados por parte de empresas que não têm montadoras instaladas no país. Estas últimas gozam de um desconto de 50% na tarifas de importação, pagando, pois, uma alíquota de 35% (OLIVEIRA, 2001, p. 77).

Para tornar o Paraná um pólo automotivo, o governo Lerner se utilizou, sem dar tréguas aos demais estados[120], da denominada *guerra fiscal*, a qual, num primeiro momento, para ser concretizada, lançava mão das finanças públicas e o passo seguinte consistia em desenvolver uma política caracterizada pela falta de transparência administrativa. Os termos do acordo entre o governo paranaense e a Renault, por exemplo, foram ocultados por mais de um ano da opinião pública e, quando foram conhecidos, se deu de forma parcial. Procurou-se realizar uma política à margem da Assembléia Legislativa e do Tribunal de Contas do Estado, além de reprimir violentamente os movimentos organizados da sociedade civil e minar as forças de oposição do seu governo.

Os senadores Osmar Dias (1995-2002; 2003-2010) e Roberto Requião (1995-2002)[121] conseguiram fazer com que a Comissão de Assuntos Econômicos do Senado Federal (CAE) condicionasse a apreciação do pedido de aval aos empréstimos ao envio àquela comissão dos documentos relativos aos acordos com as montadoras[122]. O governo paranaense se recusou a apresentar tais documentos e os pedidos de empréstimo ficaram parados no Senado por mais de um ano, vindo a ocorrer somente após a entrada de Lerner no Partido da Frente Liberal (PFL) e sua adesão à campanha de reeleição de Fernando Henrique Cardoso. Sobre esses episódios, assim se referiu a revista Veja[123]:

> [...] o empréstimo foi liberado na semana passada, depois de ficar 538 dias mofando nas gavetas da Comissão de Assuntos Econômicos do Senado em razão do boicote de Requião e Dias. O empréstimo só foi autorizado por pressão do PFL, que saiu em socorro de seu novo governador." Se Jaime Lerner não fosse do partido, não estaria recebendo nossa ajuda", disse o Senador Antônio Carlos Magalhães. "O PFL teve uma participação muito grande no esforço para corrigir essa injustiça que estava cometendo contra o povo do Paraná", afirma Jaime Lerner. Além do PFL, o governador teve auxílio do Ministro da Fazenda, Pedro Malan. Contrariando o parecer técnico da Secretaria do Tesouro, órgão subordinado ao seu próprio

---

[120] Os quais Lerner chamava de *concorrentes*.
[121] Eleito para o governo do Paraná 2003-2006.
[122] Como o governo do Estado se recusava a levar ao conhecimento público os acordos e a via judicial era extremamente lenta e incerta, os senadores, sabendo que o Paraná precisava do aval do Senado para contrair empréstimos internacionais, conseguiram impor tal condicionamento.
[123] Edição de 17 de dezembro de 1997.

> Ministério, Malan recomendou aos senadores que o empréstimo ao Paraná fosse aprovado (IACOMINI *apud* OLIVEIRA, 2001, p. 85).

A adoção de políticas para atrair investimentos industriais no Estado refletiu diretamente nas contas públicas. Quando da decisão de se firmar acordos com a Renault, em 1996, o

> [...] Paraná tinha, por ocasião do início do primeiro mandado do Governador Jaime Lerner (1994), um PIB de mais de 33 bilhões de reais. Desse total, 58% cabiam ao setor terciário da economia (R$ 19.246 milhões), 30% ao setor secundário (R$ 9,95 milhões) e ao setor primário apenas 12% (R$ 3,98 milhões). O Estado vem desde então operando com déficit público crescente[124]. Somava R$ 244,9 milhões em 1994. Saltou para R$ 402,6 milhões em 1995 e encerrou 1996 com R$ 358,6 milhões (OLIVEIRA, 2001, p. 91-92).

Quanto às políticas educacionais implementadas no Paraná, nos dois governos Lerner, foram alinhavadas às leis do mercado e, paralelamente, à promoção de desmonte do sindicato: deslegitimando as direções eleitas pelos trabalhadores, criando comissões, parcerias com a comunidade, convênios, entre outros. Tais políticas têm origem nas agências internacionais de financiamento para a educação. Os dois maiores projetos da Secretaria de Estado e Educação (Seed) foram o Projeto de Qualidade no Ensino (PQE) e o Programa Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio (Proem) [125]. O governo não poupou em anunciar os êxitos de qualidade e eficiência na rede pública estadual de ensino, impondo sua vontade por meio de resoluções, portarias, instruções normativas, ignorando pareceres e ou deliberações dos Conselhos Estadual e Nacional de Educação.

A tendência para a privatização também esteve presente durante os dois governos Lerner, de que são exemplos a entrega da formação continuada dos professores para uma empresa privada; extinção dos cursos profissionalizantes na rede pública; fornecimento de material didático do pós-médio pela OPET; criação do Paranaeducação que, praticamente, transformou a SEED em uma empresa privada. Vale lembrar que uma das maiores e mais escandalosa provocação para a categoria foi a tentativa do governo aprovar o Plano de

---

[124] Em seu primeiro governo, Jaime Lerner não poupou gastos com publicidade. Foram "[...] R$ 334,8 milhões no período 1994-98. Só para se ter uma idéia, na mesma época o governo do Estado de São Paulo, que tem uma população quatro vezes maior, gastou com propaganda apenas a metade daquele valor" (OLIVEIRA, 2001, p. 92).

[125] Para uma análise mais atualizada sobre o PQE e PROEM, ver o trabalho de SapellI (2002).

Desenvolvimento de Dessoal (PLADEPE)[126] que, entre outros fins, provocaria, se aprovado, o fim da carreira dos trabalhadores em educação.

O Estado também ofereceu aos professores um amplo programa educacional, pela Secretaria de Estado da Educação. A política de atividades da Secretaria foram regidas pelo Plano de Ação da SEED, 1995-1998 e 1999-2002. Este Plano, denominado ABC, compõe-se de três eixos de atuação: 1º) – alunos permanecendo com êxito na escola, vivenciando novas e significativas oportunidades educacionais; 2º) – bons professores desenvolvendo suas competências nos âmbitos profissional, pessoal e cultural, com sistematização e continuidade; 3º) – comunidade participando efetivamente nas decisões junto ao sistema para o alcance dos objetivos educacionais.

À época, este Plano de Ação foi criticado pela APP-Sindicato (2000b, p. 18). Segundo a entidade:

> Uma das tendências mais perversas, e que mais claramente faz transparecer o projeto de educação e de sociedade do governo e da SEED, é a sua política de formação continuada de professores. A formação continuada de professores é uma necessidade inerente à profissão de se estar sempre atualizado para exercer a complexa função de mediação entre o conhecimento e a prática social. Como mediador neste processo, a formação do professor deve ser a mais interrelacionada possível, para que ele possa bem se situar e posicionar na sua práxis cotidiana. Nesta formação, tem que estar necessariamente presente a perspectiva de classe social. A que ficou reduzida esta formação? Na ótica da lógica do mercado, da pedagogia, da qualidade total (ou na sua palavra equivalente, preferida aqui no Paraná, escola de excelência) tudo vira mercadoria. E isto permitiu arrebatar das universidades a formação dos professores e entregá-la a uma empresa especializada em treinar executivos de empresas, especialistas em gerenciamento de produção e venda de mercadorias, empenhados em arrebanhar clientes para seus produtos. Que intenções tem um governo que reduz a formação de professores a este nível de treinamento?

Em contraposição à política de formação continuada dos professores oferecida pela SEED, o entendimento da APP-Sindicato (2000b, p. 19) era o de que

> É sempre preciso ter em mente que defendemos e nos movemos em nossa ação sindical, em torno da defesa intransigente da escola pública, gratuita e

[126] O PLADEPE fora apresentado — no segundo semestre de 1998 — pelo governo devido ao artigo 9º da Lei 9424/96 que prevê a constituição de um Plano de Cargos, Carreiras e Salários para todos os trabalhadores em Educação. Se não fosse a firme intervenção da APP-Sindicato e a mobilização da categoria e de um grupo de parlamentares, o plano teria sido aprovado e o desmonte da carreira estaria implantado.

> de qualidade, universal e laica, como um direito do cidadão e como um dever do Estado. Esta escola, necessariamente, é orientada pelo princípio da formação integral do ser humano — na indissociabilidade do triângulo: mente – corpo – trabalho. Neste sentido, a APP-Sindicato tem se posicionado corretamente, ao combater as políticas educacionais do governo e da SEED. Nós nos credenciamos realmente como instrumento representativo, coletivo e eficaz na defesa da escola pública, e buscamos construir, a partir de nossa organização, uma luta contra-hegemônica no interior da Escola através da constituição de Conselhos Escolares, eleição direta para diretores, defesa da Gestão Democrática, fortalecimento da organização por local de trabalho através da valorização dos representantes de escola, e apoiamento à constituição de grêmios estudantis. Participar e convalidar ações da SEED seria a transformação da nossa ação contra nós mesmos e contra os interesses maiores de uma sociedade que vislumbra, na escola pública de qualidade, um dos instrumentos importantes de transformação social.

3.2. BREVES NOTAS SOBRE AS ORIGENS DA INSTRUÇÃO PÚBLICA NO PARANÁ: A CONSTRUÇÃO DA ESCOLA E DO TRABALHO DOCENTE

Neste item, serão discutidas algumas noções básicas sobre as origens da instrução pública no Paraná. Optei em basear o texto em Wachowicz (1984), pelo fato de a autora dar conta da discussão[127] e, ao mesmo tempo, discutir a relação Professor-Estado,[128] questão central no desenvolvimento deste trabalho. Quanto à periodização, também creio que seja suficiente para introduzir o debate acerca da temática proposta.

---

[127] Teoricamente é a que mais se aproxima, no conjunto dos trabalhos localizados sobre a instrução pública no Paraná, da linha temática que este trabalho de dissertação vem adotando.

[128] O que permite termos uma *vaga idéia* de como o professor era tratado quando do processo de institucionalização da educação pública. *Vaga idéia* porque esta é uma questão que merece um estudo cuidadoso, uma vez que muitas das dificuldades encontradas por este profissional, bem como as *investidas governamentais* no sentido de fazer com que o professor perca prestigio como profissional são constante na história da profissão docente paranaense que, analisada na perspectiva de um contexto universal certamente irá permitir encaminhamentos para uma pesquisa de anos a fio.

A título de elucidar melhor a questão que estou levantando, quando me refiro às *investidas governamentais*, dentro do período — 1988-2002 — de análise da política de formação sindical, os professores tiveram anos dificílimos nos governos de Álvaro Dias e Jaime Lerner, sem, em momento algum, querer desresponsabilizar ou isentar os governos de José Richa e Roberto Requião. Muitas medidas que estes governos adotaram, contrárias à educação e aos professores, não foram novidades, foram retomadas, como, por exemplo, o corte da mensalidade sindical da folha de pagamento, que por duas vezes Lerner o fez, governos (militares) anteriores também tomaram tal medida; projeto *amigo da escola*, à época do governo Requião o projeto era *escola cidadã*; etc.

A institucionalização da instrução pública na Província do Paraná deu-se em 1854 com a decretação da obrigatoriedade do ensino, devendo os pais ou tutores enviarem as crianças de 7 a 14 anos à escola, caso contrário deveriam pagar multa[129]. Nesse ano, a população provinciana era de 62.258, sendo 52.069 livre e 10.189 escrava. A população em idade escolar[130] era de 10.085, sendo 5.376 a masculina e 4.709 feminina. Deste total, estavam matriculadas[131] 604 crianças do sexo masculino e 258 do sexo feminino nas 28 escolas existentes na época (WACHOWICZ, 1984, p. 40-42).

O governo atribuía a precariedade da instrução pública à

> [...] falta de pessoal habilitado para o magistério; disseminação de pouca população por um vasto território; falta de meios materiais, dos pais e das escolas; pouca importância que a população atribuía à cultura da inteligência (WACHOWICZ, 1984, p. 44).

Resolver tais problemas passou a ser um desafio do governo. Entre outras medidas adotadas, a de sanar a falta de pessoal preparado para o ensino e a da carência econômica em que vivia a maior parte da população, a alternativa encontrada foi a criação de asilos, pois, tratava-se "[...] de educar a infância desvalida, sujeitando-a a se dedicar ao magistério, pois ao mesmo tempo em que se faz uma obra de caridade, conseguir-se-á uma sementeira de mestres[132]."

Os asilos não chegaram a ser criados, no entanto a idéia de recrutar pessoas compulsoriamente entre os indigentes, pode

> [...] retratar a forma pela qual era vista a instrução pública elementar: um bem necessário, que o governo deveria providenciar para a sociedade sob a forma de tutela, uma vez que a população não reconhecia seus benefícios. A figura do professor era pouco importante, ainda que apontada como uma das principais causas da precariedade do problema (WACHOWICZ, 1984, p. 46).

---

[129] Lei nº 17, de 14 de setembro de 1854, art. 12: "O ensino primário é obrigatório em um círculo de uma légua das escolas públicas, os pais, tutores, curadores e protetores, que dentro dele morarem e tiverem em sua companhia meninos maiores de 7 anos e menores de 14, e meninas maiores de 7 anos e menores de 10 são obrigados a dar-lhes instrução primária, exceto se provarem pobreza, sob pena de incorrerem na multa de 10$000 e 15$000, conforme as circunstâncias" (BLANK, 2000, p. 5).

[130] Lembrando que a população escrava, por lei, era proibida de freqüentar as escolas, portanto a estimativa da população de idade escolar é calculada sobre a população livre.

[131] Ainda havia 60 alunos (meninos) em escolas particulares, elevando o total de 664 meninos e 258 meninas, o que representava 12,3% da população masculina e 5,4% da feminina (WACHOWICZ, 1984, p. 42).

[132] Estudo feito pelo Inspetor Geral da Instrução Pública, Joaquim Inácio Silveira da Mota, e encaminhado ao Presidente da Província em 31 de julho de 1856 (DAMI, Offícios, 1856, vol. 6, doc. Manuscrito, apud WACHOWICZ, 1984, p. 46).

Quando o governo provincial começou a ter uma maior preocupação com a instrução pública, esta passou a ser vista como mecanismo eleitoral, uma vez que a contratação de professores e a criação de escolas pela Assembléia, surtiam tais efeitos. Dessa forma, "[...] os professores mantinham-se dependentes do grupo dirigente[133], bem como o próprio trabalho das escolas, embora esse fato fosse freqüentemente condenado a nível de discurso oficial[134]" (WACHOWICZ, 1984, p. 49).

A reforma eleitoral de 1882[135] exigia, no voto, a assinatura do eleitor. Tal disposição incentivou a criação de escolas

> [...] para fins eleitorais, aumentava o número de escolas criadas e não providas, à medida em que o regime político se apoiava no voto. Alegava-se que as circunstâncias financeiras da Província não permitiam a contratação de professores. Em 1881, das 129 cadeiras existentes, 50 estavam vagas e 79 não funcionavam, o que representava 61,2%, contra 89% em 1854. Em 1886, o Presidente cita, em seu relatório, inúmeros abaixo-assinados da população do Paraná, *pedindo a todo transe um mestre*. Um deles chega a sugerir o nome do professor.
> No período provincial, aumentava o número de cadeiras criadas mas não aumentava proporcionalmente o número de cadeiras providas, na instrução pública elementar: enquanto em 1862 havia 48 cadeiras criadas e 39 providas (81%), em 1882, ou seja, 20 anos após, havia 133 cadeiras criadas, e 91 providas (68%).

---

[133] Importante lembrar que no período de 1868 a 1878, houve, no Império, a ascensão dos conservadores, sendo porém o poder central do Império que indicava os Presidentes das Províncias e o executivo em geral. Na assembléia provincial, encontravam-se em maioria os liberais, que faziam oposição ao governo conservador. E, nessa luta pelo poder, a instrução pública acabava sendo um mecanismo eleitoral.
No ano de 1853 fora formado, por iniciativa de Honório Carneio Leão – marquês de Paraná -, o Ministério da Conciliação, composto tanto por liberais quanto por conservadores. A conciliação caracterizou-se pela alternância pacífica entre liberais e conservadores que adotavam a mesma política tanto no governo quanto na oposição. Por volta de 1860, a situação do país começou a se modificar. Entre os fatores destacam-se a expansão cafeeira, que transformou a feição do Brasil e a abolição do tráfico negreiro, em 1850, havia colocado a escravidão em xeque e também a Guerra do Paraguai (1865-1870), pondo fim ao clima de entendimento político e impulsionando o republicanismo.
Ver sobre os liberais e conservadores e a Guerra do Paraguai: KOSHIBA, Luiz; PEREIRA, Denise Manzi Frayze. O apogeu do império (1850-1870) e Política externa: a Guerra do Paraguai (1865-1870). **In: História do Brasil.** 7. ed. São Paulo: Atual Editora, 1996, p. 182-195. Sobre a escravidão e o republicanismo: COSTA, Emília Viotti da. **Da Monarquia à República: momentos decisivos.** 6.ed. São Paulo: UNESP, 1999, esp. p. 271 a 490.

[134] "Ao menos este ramo do serviço público deveria permanecer estranho à luta dos partidos. Enquanto o professor continuar a ser julgado pelas suas idéias políticas, os direitos do mérito não serão respeitados" (PARANÁ. Relatório do Diretor Geral da Instrução Pública, Moisés Marcondes, ao Presidente da Província Carlos Augusto de Carvalho, em 17/09/1882. Curitiba, Tipografia Dezenove de Dezembro, 1882, p. 5, *apud* WACHOWICZ, 1984, p. 49).

[135] "Por essa época, havia a estimativa de que, no Império, 8.000.000 de habitantes ainda não sabiam ler e na Província do Paraná, uns 120.000, o que representava 80% do total, estimado em 150.000 habitantes" (WACHOWICZ, 1984, p. 50).

> No período republicano, o problema aumentou sensivelmente: à medida em que o regime se apóia no voto, a Assembléia prossegue criando cadeiras para atender às solicitações dos eleitores (WACHOWICZ, 1984, p. 50-51. Sem grifo no original).

Ainda no ano de 1882, enquanto Ruy Barbosa apresentava seu projeto de reforma do ensino, afirmando que as escolas no Brasil tinham uma taxa de matrícula correspondente a 34% da população em idade escolar, aqui havia

> [...] uma taxa de freqüência bastante inferior, desenvolvia-se no Paraná a campanha pelo ensino obrigatório, que pode ser compreendida como a manifestação da ação de um presidente que em trânsito pelo cargo, percebeu a importância político-eleitoral de se trabalhar pela instrução pública. Sua gestão não poderia, em poucos meses, e dentro do sistema sócio-econômico vigente, atacar as causas reais da baixa freqüência de alunos às escolas [...] (WACHOWICZ, 1984, p. 55).

As dificuldades financeiras da Província aumentaram no final do Império e

> Quando iniciado o período republicano, as finanças do Paraná estão totalmente comprometidas por dívidas. A instrução pública recebe a ênfase do novo governo, ao nível de discurso, encaminhando em 1891 um projeto de regulamento, com um item importante sobre a perspectiva pela qual é vista a função do professor: este somente receberia seus vencimentos, mediante o atestado de freqüência dos alunos a suas escolas (WACHOWICZ, 1984, p. 57).

No decorrer do período imperial, o pagamento do professor era efetuado mediante o atestado de sua própria freqüência ao trabalho, ou efetivo exercício, atestado esse que era passado pela Câmara em cada município.

> A nova ótica parecia consagrar a crença que já vinha sendo veiculada desde o início: a responsabilidade da freqüência dos alunos às escolas, pertencia em primeiro lugar, ao professor. Apesar de conscientes, os problemas econômicos não eram considerados determinantes.
> Os efeitos dessa interpretação surgem quase que de imediato na documentação da época: os professores passam a ter seu trabalho vigiado pelas autoridades, pela sua responsabilidade na baixa produtividade do ensino (WACHOWICZ, 1984, p. 57-58).

Denúncias feitas por inspetores sobre o mau procedimento dos professores, em geral alegando problemas de ordem moral, demonstram a situação do início do período

republicano[136], quando é introduzida uma política de ação que proclamava seguir o lema: *Governo do povo, pelo povo e para o povo.* A arbitrariedade, segundo Wachowicz, com que anteriormente se tratavam os problemas escolares, foi substituída por providências de vigilância sobre os professores.

> [...] O contexto anterior incluía certa proteção para com a figura do professor, cuja missão ético-moral era percebida, por analogia com a dos sacerdotes religiosos, a partir de uma perspectiva que a considerava intocável pela crítica, e não necessariamente remunerada (WACHOWICZ, 1984, p. 58).

Com a separação entre a Igreja e o Estado — movimento que teve desfecho, na Europa, a partir da segunda metade do século XVIII, já mencionado no item 2.3.2. *Gênese da profissão docente no Brasil* —, aqui, no Brasil, a separação se deu oficialmente após a Proclamação da República (1889). Com a promulgação da primeira Constituição republicana em 1891, o professor passou a ser claramente

> [...] situado sob a dependência do Estado, como um funcionário dele, porém mantendo a característica de ser sua missão não necessariamente remunerada. E mais: mantendo sua dependência à política de nível local, tal como se encontrava antes, durante o regime imperial (WACHOWICZ, 1984, p. 59).

A habilidade técnica do professor

> [...] passava a ser vista como elemento importante, ao lado de sua lealdade ao Estado, ou seja, ao grupo dirigente. Mas o que escapa ao professor é o controle do produto de seu trabalho, que não lhe pertence. Quando o trabalho do professor passa a ser encarado no contexto da produtividade, o que vem começando a ocorrer no final do século XIX, o próprio professor passa a ser percebido como um funcionário cujo trabalho deve ser fiscalizado pelos resultados, o que pode ser demonstrado pela primeira reforma de ensino no período republicano (lei nº 2, de 24/08/1892) que deu novo regulamento à instrução pública no Estado: a base tomada para a classificação dos professores, com efeitos sobre seus vencimentos, foi o número de alunos aprovados nos exames finais[137] (WACHOWICZ, 1984, p. 60).

---

[136] Segundo Wachowicz, (1984, p. 58): "[...] Paralelamente, constata-se o encaminhamento de relatórios dos professores, que tentam demonstrar sua eficiência. Num desses relatórios, o professor fala do estado lastimoso em que tem estado o ensino na cidade, desde 1889".

[137] "A fiscalização destes exames é bem difícil e dá lugar a grandes fraudes, porquanto infelizmente em muitas localidades não há pessoal habilitado para julgar esses exames, o que produziria infalivelmente o aumento do número de alunos inábeis aprovados, a ascensão indébita do professor na escala de classificação e maior sacrifício do erário público" (PARANÁ. Relatório do Superintendente Geral do Ensino Público do Estado, Vitor Ferreira do Amaral e Silva, ao Secretário do Interior, Justiça e Instrução Pública, Caetano Alberto

No início do século XX, acentua-se a centralização do sistema de ensino quando se torna mais estável a administração[138]. Os secretários do Interior, Justiça e Instrução Pública, passam a ter um mandato de 4 anos.

Apesar de toda a importância atribuída à instrução pública, o recenseamento escolar de 1916 mostrou que, dos 50 municípios então existentes no Estado, apenas 18 gastavam alguma coisa[139] com a instrução básica.

> [...] As escolas públicas estão desprestigiadas, as particulares elogiadas. Na verdade, são os professores que estão desprestigiados, como desmonstra o fato seguinte: entre o volume de processos disciplinares e de licenças, encontra-se o ofício de uma professora, comunicando ao Secretário que o inspetor a acusou de estar *roubando do governo*, por ter faltado um dia à escola. A acusação[140] foi feita diante dos alunos (WACHOWICZ, 1984, p. 75).

A perspectiva pela qual é vista a instrução popular na República,apresenta-se em um contexto ético-moral, de um civismo que procura substituir a religião na sua força disciplinadora. Em 1920, o Relatório do Inspetor Geral do Ensino ao Secretário denota uma tendência modernizadora que acrescenta uma característica ao contexto ético-moral:

> O progresso segue seu curso velozmente e a instrução popular pode e deve acompanhar essa ascensão, deixando antiga rotina e lançando mão de outros meios eficazes que chegam a resultados esplêndidos, com economia de tempo e sem necessidade de gastos excessivos. O ideal das democracias é levar a instrução a todas as camadas sociais. De pobres que ainda somos chegaremos a ricos, porque cada cidadão alfabetizado produzirá muito mais, e os tesouros de que dispomos serão realmente nossos. A escola pública primária e gratuita, será o instrumento[141].

Munhoz, em 01/11/1893, p. 5. Curitiba, Tipografia da Companhia Impressora Paranaense, 1894, *apud* WACHOWICZ, 1984, p. 61).

[138] O Paraná teve no período de "[...] de 1889 a 1901 [...] 25 governadores, vice-governadores e juntas governativas" (WACHOWICZ, 1984, p. 49).

[139] Importante lembrar, de acordo com Wachowicz, que já na primeira década do século XX, por volta de 1905, a modernização e a racionalização dos recursos eram vistas como soluções para o problema da instrução pública. "A redução dos custos da força de trabalho na escola, era vista como racionalização de recursos, já dentro da lógica do capitalismo, lógica esta elaborada em relação ao trabalho na indústria" (WACHOWICZ, 1984, p. 89).

[140] A acusação foi feita através de ofício: OFÍCIO da professora Beatriz da Costa Faria ao Secretário do Interior, Justiça e Instrução Pública, em 08/02/1919 (DAMI, Officios 1919, vol. 4, *apud* WACHOWICZ, 1984, p. 75).

[141] PARANÁ. Relatório do Inspetor Geral do Ensino, Cear Prieto Martinez, ao Secretário Geral do Estado, Marins Alves de Camargo, em 15/01/1921. (Referente ao ano de 1920). Curitiba, Tipografia da Penitenciária do Estado, 1921, p. 4, *apud* WACHOWICZ, 1984, p. 76.

Por essa época, é importante ressaltar que quando as autoridades se referiam

> [...] à instrução pública, enfatizavam seu sentido disciplinador das massas, e também os efeitos da escola sobre a prosperidade da riqueza pública, assumiam o liberalismo literal brasileiro, pela interpretação de um Estado que, na sua ótica, detinha o próprio significado da Razão.
> Na lógica burguesa, a função civilizadora do capital tem como indicadores a modernização e o aperfeiçoamento das instituições, por uma perspectiva interna, sem o questionamento do modo de produção e da formação social.
> A instituição escolar é inserida assim, no contexto de uma organização estatal que, sem dúvida para o governo, tinha a autoridade, o direito e o dever de dirigi-la, a partir de determinações concebidas de cima para baixo (WACHOWICZ, 1984, p. 81).

A pouca participação da população na instrução pública, por vários motivos de ordem social, política e econômica, apesar de na época o discurso oficial proclamar a necessidade da instituição escolar, constitui uma amostra da forma pela qual o governo percebia a escola:

> [...] uma possível auxiliar do capitalismo, seja na reprodução dos papéis sociais, seja na reprodução da própria força produtiva,o que se depreende da associação feita entre o progresso da sociedade e a difusão do ensino por todas as classes sociais, nos documentos da época (WACHOWICZ, 1984, p.90).

A população percebe a importância da escola

> [...] quando passa a viver na sociedade burguesa, em que as forças de produção estão exigindo novas relações de produção, fazendo com que a instrução venha a identificar-se com um mecanismo de acesso a essas novas relações (WACHOWICZ, 1984, p. 90).

Portanto, a ação da escola, para o governo, neste contexto, é a de introduzir uma interpretação da realidade entre a população da classe subalterna, sem conceber a possibilidade da escola ultrapassar essa ação interpretativa para uma ação transformadora da mesma realidade.

> A interpretação da realidade pelo liberalismo aponta as possibilidades de cada indivíduo, mediante esforço, atingir uma condição melhor de viver na sociedade. E a escola, no período, ainda aparece como um mecanismo que viabilizava essas possibilidades (WACHOWICZ, 1984, p. 91).

Nessa perspectiva individualizada, o professor é acusado do mau funcionamento escolar e justificando a racionalização dos investimentos do Estado na instrução popular já que não apresentam os resultados esperados. Encaminha-se como a tentativa de objetivar o trabalho do professor[142].

> Assim, o problema torna-se duplo: o trabalho do professor é considerado no contexto da pouca produtividade do sistema educacional, e como tal, não merecedor de maiores investimentos do Estado; e em segundo lugar, a produtividade do trabalho escolar é tida como não diretamente causadora da mais-valia.
> No capitalismo do tipo para o qual se encaminhava a sociedade brasileira, a produtividade não é vista apenas como produção de mercadorias, mas essencialmente como produção de mais-valia: neste contexto, a importância do professor está em melhorar a qualidade da mão-de-obra da população, para que este nível qualitativo diminua o tempo de trabalho para produzir a mercadoria, e assim diminua o valor de custo dessa mercadoria (WACHOWICZ, 1984, p. 91).

Se a escola pública for considerada uma empresa,

> [...] o dono da escola é o Estado, que investe seu capital no sistema escolar, esperando como produtividade dos resultados não somente a disciplina das massas para o consenso quanto ao seu projeto, mas também, objetivamente, a melhoria da mão-de-obra, para *abrir válvulas ao desenvolvimento da riqueza geral*, como diz o Presidente[143] da Província do Paraná, em 1867 (WACHOWICZ, 1984, p. 92. Grifo do original).

Os fatos constatados no Paraná,

> [...] são demonstrativos da contradição e do formalismo das formas de expressão dessa consciência social, a respeito da escola liberal: diminuía o número de escolas providas, em relação ao das escolas criadas; os alunos que freqüentavam as escolas, não iam a exame; muitos atestados de freqüência dos próprios professores, eram falsos; e finalmente, a qualificação dos professores era uma forma de conseguir mais resultados, com menos investimentos, pela divisão do trabalho, no interior da instituição escolar (WACHOWICZ, 1984, p. 93).

---

[142] O trabalho do professor, ao contrário do trabalho do trabalhador na indústria, resiste à objetivação, uma vez que seus produtos não são materiais. Quanto a esta discussão, acredito que, ao que se propõe este trabalho de dissertação de mestrado, já está esclarecido quando discuti, no capítulo 2, o conceito de trabalho produtivo e trabalho improdutivo e a natureza do trabalho docente.

[143] A autora não diz o nome do Presidente e também fica difícil precisar quem era pelo fato de que, no texto, não é narrado o mês em questão. No ano de 1867, a Província teve três presidentes: Polidoro César Burlamaque, Presidente 15 de novembro de 1866 a 17 de agosto de 1867; Carlos Augusto Ferraz de Abreu, Vice-presidente de 17 de agosto de 1867 a 31 de outubro de 1867; José Feliciano Horta de Araújo Presidente 31 de outubro de 1867 a 05 de maio de 1868.

A consciência da formação social paranaense para com a importância da escola, segundo Wachowicz (1984,p. 96),

> [...] apenas lentamente se articulou.
> A instrução pública teve uma forma de discurso moral do governo, quando a sociedade não solicitava, nem mesmo quantitativamente; depois adquiriu uma forma de mecanismo político-eleitoral controlado pelo governo e pelo povo, na perspectiva de um controle individualmente exercido sobre o professor.
> [...] a figura do professor permanece no ângulo das contradições, entre o governo e povo, representante do primeiro, e tendo agravadas suas condições de trabalho pelo crescimento quantitativo da população na escola, que vai escapando das *prudentes doses homeopáticas*, e na década de 1920 ultrapassou um terço da população em idade escolar.
> O sistema escolar, como instituição, é a forma que adquire a consciência modernizadora da sociedade em relação à instrução pública. O professor individualmente perde espaço nessa ótica, embora ela represente um novo interesse, pela produtividade do ensino. A perda de espaço pelo professor, deve-se ao fato de que, na ótica do capitalismo industrial, a força de trabalho é compreendida no plano das relações subjetivas (Grifo do original).

Na metade da década de 1930, quase às vésperas da institucionalização do Estado Novo, o Paraná[144] possuía

> [...] 49 grupos escolares, 897 escolas estaduais, 100 municipais, 86 particulares, 22 do ensino complementar primário, 2 escolas complementares normais, 14 jardins de infância estaduais, 15 particulares, 3 escolas normais, 1 escola maternal, 31 escolas de ensino suplementar e 2 ginásios estaduais.
> Exerciam o magistério neste ano 1.743 professores estaduais, 66 municipais, 120 subvencionados e 370 particulares. A matrícula foi de 75.167 alunos e a freqüência de 46.875.
> [...]
> Em 1939 existiam 71 grupos escolares, 34 escolas complementares, 26 jardins da infância, 1.288 escolas isoladas, 254 municipais e 107 particulares. A matrícula foi de 95.898 alunos assim distribuída: 80.574 do ensino público estadual, 5.434 do ensino público municipal e 9.890 do ensino particular (RATACHESKI, 1953, p. 35).

Ao se iniciar a década de 1940, a Diretoria de Educação é desmembrada da Secretaria do Interior e Justiça através do Decreto-lei nº 41 de 21 de junho de 1942, a cujo órgão estava subordinada desde 1928. A autonomia relativa que acabava de adquirir a Diretoria de

---

[144] De 1930 a 1945, período em que o Brasil foi governado por Getúlio Vargas, o Paraná teve 7 governadores interventores: Mário Alves Monteiro Tourinho (05/10/1930 a 29/12/1931); João Perneta (29/12/1931 a 30/01/1932); Manoel Ribas (30/01/1932 a 03/11/1935); Clotário de Macedo Portugal (04/11/1945 a 25/02/1946); Brasil Pinheiro Machado (25/02/1946 a 06/10/1946); Mário Gomes da Silva (06/10/1946 a 06/02/1947); Antonio A. de Carvalho Chaves (06/02/1947 a 12/03/1947).

Educação foi "[...] o primeiro passo para que em 1947, pelo Decreto de 13 de maio, se transformasse em Secretaria de Educação e Cultura" (RATACHESKI, 1953, p. 35).

Ainda no ano de 1947,

> Após quase dez anos de vigência do Estado Novo, o Paraná, no dia 12 de março de 1947, reingressou na sua vida constitucional, interrompida em 10 de novembro de 1937, sendo restabelecidos os trabalhos legislativos e empossado o governador, Snr Moysés Lupion[145], eleito por uma coligação partidária integrada pelo P.S.D. e U.D.N. e que disputara a eleição com o deputado federal Dr. Bento Munhoz da Rocha Neto, atual governador do Estado. O Snr Moysés Lupion foi eleito com 91.059 votos contra 45.941 do seu opositor (RATACHESKI, 1953, p. 35).

Em 26 de abril daquele ano, viria a ser fundada a Associação dos Professores do Paraná (APP), demonstrando, com isso, que os professores paranaenses vinham crescendo em número, afirmando-se enquanto uma categoria profissional e daí a necessidade de se organizarem e regulamentarem a carreira docente, o que será discutido adiante.

No primeiro ano da década de 1950, 165.801 alunos foram matriculados, sendo 89.975 do sexo masculino, dos quais 5.682 na rede particular; 75.826 do sexo feminino, sendo que 6.775 na rede particular. Portanto, foram matriculados no ensino público 153.326 alunos, sendo 84.293 do sexo masculino e 69.033 do sexo feminino. Na rede particular, foram 12.475 matrículas, 5.702 do sexo masculino e 6.773 do sexo feminino. Assim, em 1951, a matrícula geral totalizou 165.801 alunos. Quanto a freqüência do ensino público foi de 98.073 alunos, sendo 54.408 do sexo masculino e 43.665 do sexo feminino e a do ensino particular totalizou 7.369, sendo 3.140 do sexo masculino e 4.229 do sexo feminino (RATACHESKI, 1953, p. 37).

Como

> [...] se depreende do enunciado, a freqüência foi de 62,5%, revelando uma porcentagem baixa contra a qual o governo vem tomando sérias providências. É, todavia, problema de difícil solução, tendo-se em vista o hábito arraigado no espírito do colono brasileiro, e especialmente do paranaense, de ser mais importante seus filhos aprenderem o amanho da terra e a colheita de suas lavouras, que estudarem. Na época da colheita a maioria dos pais retira-os das Escolas para os ajudarem nos seus misteres[146].

---

[145] Gestão: 12/03/1947 a 31/01/1951.

[146] Quanto ao número de habitantes paranaenses na década de 1950 — e também das décadas de 1940 e 1960 —, foi apontado no início deste capítulo, no item 3.1. Cabe lembrar que daquele montante, na zona rural, a

> Neste ano do Centenário existem no Paraná, segundo dados colhidos na Secretaria de Educação e Cultura, 204 grupos escolares, 2.382 escolas isoladas, 114 casas escolas, 105 escolas particulares e 621 escolas municipais, onde é ministrado o ensino primário em geral.
> No ensino público primário existem em função 2.546 professores normalistas, 1614 extranumerários, 1.191 professores padrão B, 49 regentes de ensino, 489 efetivos e 64 de educação física, perfazendo 5.953 professores, aos quais está confiado o ensino público primário (RATACHESKI, 1953, p. 37).

Depois de passados pouco mais de 21 anos da transformação da Diretoria de Educação em Secretaria de Educação e Cultura, da fundação da Associação dos Professores do Paraná e do aumento significativo de alunos matriculados no ensino público, demonstrando o avanço e crescimento da educação paranaense, os professores conquistaram a aprovação, junto a Assembléia Legislativa do Paraná — em 06 de novembro de 1968 — ,da Lei nº 5.871, a qual "*dispõe sobre o Estatuto do Magistério e dá outras providências*", e alguns meses depois — 20 de junho 1969 — foi também aprovada a Lei nº 5.957 que "*dispõe sobre o Quadro Próprio do Magistério*".

A aprovação da Lei 5871/68 veio garantir o ingresso no magistério público mediante concurso de provas ou de provas e títulos (cf. art. 24, APP-ASSOCIAÇÃO, 1969, p. 11) e formalizar e reconhecer juridicamente a existência dos professores paranaenses. Nas disposições preliminares da Lei, os quatro primeiros artigos deixam clara esta afirmação:

> Art. 1º. O presente Estatuto institui o regime jurídico do Pessoal do Magistério Público vinculado à administração do Estado do Paraná.
>
> Art. 2º. Para os efeitos deste Estatuto, denomina-se professor a todo o integrante do Pessoal do Magistério.
>
> Art. 3º. Considera-se professor quem ministra, dirige, supervisiona ou orienta a educação e o ensino sistemáticos, assim como quem colabora diretamente nessas funções sob sujeição às normas pedagógicas e aos regulamentos deste Estatuto.
>
> Art. 4º. O Pessoal do Magistério é classificado segundo a natureza das atribuições a seu cargo, em:
> I – Pessoal Docente;
> II – Pessoal de Administração, e
> III – Pessoal Técnico.
> § 1º. Os cargos do Pessoal do Magistério poderão constituir, em correspondência com esta classificação, grupos ocupacionais distintos,

---

concentração era a seguinte: na década de 1940 75,5%; 1950: 75,00%; 1960: 69,3%. A população urbana paranaense só passa a ser predominante a partir da década de 1980 quando atinge a porcentagem de 58,6; na década de 1970, a população rural se mantém dominante com 63,9% (cf. OLIVEIRA, 2001, p. 10). Na década de 1990, a população urbana era de 73,4%, saltando para 81,4% no ano 2000

> para efeitos de vencimentos e vantagens, direitos, deveres, obrigações e responsabilidades (APP-ASSOCIAÇÃO, 1969, p. 7).

Quando a Lei nº 5957 regulamentou o artigo 4º, § 1º da Lei 5871, estabeleceu de fato aqueles que pertencem ao *Quadro Próprio do Magistério*:

> Art. 3º - O Quatro Próprio do Magistério compreende:
> I – Parte Permanente e,
> II – Parte Suplementar.
> § 1º - A Parte Permanente é integrada pelos cargos de provimento efetivo e os em Comissão.
> § 2º - A Parte Suplementar agrupa séries de classes cujos cargos serão automaticamente extintos ao vagarem (APP-ASSOCIAÇÃO, 1969, p. 59).

O final da década de 1960 não só é marcado pela conquista das aprovações das leis há pouco referidas, mas também pela criação de outras associações representantes dos professores parananenses — sinalizando a não unificação da categoria — que surgem no interior do Estado e que na década de 1980 irão se unificar em torno da APP. Ainda nesta década, com a promulgação da nova Carta Constitucional (1988), é permitida a transformação da Associação em Sindicato, o que será visto no item a seguir.

Ao finalizar, faz-se necessário ressaltar que: estabelecer uma discussão acerca da temática proposta, neste item, sob uma perspectiva de análise que leve em conta o desenvolvimento das forças produtivas, acredito que, até o momento não, há uma bibliografia disponível. Posso estar equivocado ao fazer esta afirmação, mas assumo o risco de faze-la. Portanto, independente da existência ou não de uma bibliografia que dê conta da discussão, fica como questão para um trabalho posterior. No primeiro caso — da existência —, fica o desafio para uma revisão bibliográfica; no segundo caso — a da não existência —, fica o desafio para a construção teórica.

A construção da profissão docente no Paraná não foge às regras gerais daquelas apontadas no capítulo 2. A título de exemplo, quando foi afirmado no item 2.3.1 *Gênese da profissão docente no período Moderno,* com base em Nóvoa (1991, p. 124), de que quanto mais se difunde a escola, mais o jogo político se torna importante e "[...] controlar os docentes significa assegurar-se de que a escola funcionará como um fator de integração política e social", este controle, com sustentação em Wachowicz (1984, p. 49), também se deu no Paraná provincial quando o governo começou a ter uma maior preocupação com a instrução pública. Esta passou a ser vista como mecanismo eleitoral, uma vez que a contratação de

professores e a criação de escolas passavam pela aprovação da Assembléia Legislativa. Sendo assim, "[...] os professores mantinham-se dependentes do grupo dirigente", cuja relação veio a ser "extinta" com a aprovação da Lei 5871/1968[147]: "[...] o movimento pelo *Estatuto do Magistério*, [...] feria os interesses eleitoreiros dos deputados (remoção de professores e lista tríplice para diretor)" (APP-SINDICATO, 1994, p. 15).

Poderiam ser citadas outras questões, mencionadas no capítulo 2, para se fazer a comparação com o caso do Paraná, como a expansão do ensino primário, a obrigatoriedade dos pais colocarem os filhos na escola, a manutenção da instrução pública sob o controle do Estado, a instrução pública enquanto disciplinadora das massas etc. Creio que o exemplo dado seja suficiente para "encerrar" este item e demonstrar o caráter universal, sob o capitalismo, da construção da escola e trabalho docente.

3.3 A ORGANIZAÇÃO SINDICAL DOS PROFESSORES: DA APP-ASSOCIAÇÃO À APP-SINDICATO

Neste item, serão descritos, de forma sumária, a criação e o histórico da Associação dos Professores do Paraná (APP) e a sua transformação em Sindicato. Pretende-se, com isso, traçar um quadro geral da organização dos professores paranaenses enquanto uma categoria de profissionais em torno de uma entidade representativa, ao longo de cinco décadas, e a eleição da chapa denominada Oposição de Professores em Ação (OPA), que assumiu a direção da entidade no final de 1993. No ano seguinte, a OPA deu início à construção de um projeto de formação política sindical, o qual será discutido no próximo item.

A Associação dos Professores do Paraná foi fundada em 26 de abril de 1947, tendo como sede provisória o Instituto de Educação do Paraná.

> [...] um pequeno grupo de professores do Instituto de Educação, em Curitiba, fundou a Associação [...]. Tinham como demanda mais visível,

[147] À época o governador era Paulo Cruz Pimentel (1966-71), o último governador eleito após o golpe civil-militar de 1964, como conseqüência do Ato Institucional nº 2, editado por Castelo Branco (1964-67), que acabou com as eleições diretas para presidente e governadores.

> reajuste salarial para os professores e concurso público de ingresso, além da regulamentação da carreira docente. [...] essa organização dava conta apenas dos professores de Curitiba, região metropolitana e alguns municípios mais próximos, eventualmente. Todo o resto do Estado ficava sem organização (MIRANDA, 2000, p. 7)..

A primeira assembléia contou com a presença do Governador do Estado[148] e, já em 1948 foi criada a carreira do professor do Ensino Médio e em 1950 a do professor do Ensino Primário.

> [...]
> Havia também um grande espírito colaboracionista entre a Associação e o Governo, o que acabou fazendo com que a APP aos poucos fosse se consolidando, basicamente com doações governamentais — CR$-200.000,00 anual, durante dez anos, para a construção da sede — foram comprados oito conjuntos no edifício ASA. O Governo também cedeu funcionários. A Prefeitura também passou a ser uma colaborada da APP, doando um terreno na esquina da Rua Desembargador Mota com a Avenida Sete de Setembro, onde hoje se situa a Casa do Professor (APP-SINDICATO, 1994, p. 13-14).

Nestas citações, há algumas questões que merecem algumas considerações. A primeira refere-se quando Miranda fala dos objetivos da Associação: *reajuste salarial, concurso público e regulamentação da carreira.* Estas reivindicações confirmam a trajetória histórica da profissão docente no período moderno — e, de um modo geral de outras categorias profissionais —, já apontadas neste capítulo e no dois. No decorrer da década de 1990, aquelas reivindicações foram uma constante na luta dos professores paranaenses. Mais de nove anos sem reajuste salarial; seis anos sem concurso público e, em contrapartida, cerca de 25 mil professores, entre celetistas e Paranaeducação, foram contratados; quanto à regulamentação da carreira, o "Plano de Cargos, Carreiras e Salários – PCCS[149]", que deveria ter sido aprovado em julho de 1996, foi aprovado apenas em fevereiro de 2004. Lembrando o que diz o professor Florestan Fernandes:

> [...] O professor que perde prestígio como profissional, perde renda e também perde tempo para adquirir cultura e melhorá-la, a fim de ser um cidadão ativo e exigente. [...] Não que ele deve se tornar um Quixote ou um espadachim. Mas ele precisa de instrumentos intelectuais para ser crítico diante desta realidade e para, nessa realidade, desenvolver uma nova prática, que vá além da escola (FERNANDES, 1986, p. 30).

---

[148] À época, o Governador era Moysés Wille Lupion de Tróia: gestões 12 /03/1947 a 31 /01/1951; 31/01/1956 a 31/01/196

[149] A Lei Federal 9424, aprovada pelo Congresso Nacional em 24 de dezembro de 1996, determinava que "os Estados, o Distrito Federal e os municípios deverão, no prazo de seis meses da vigência desta lei, dispor de novo Plano de Carreira e Remuneração do Magistério" (APP-SINDICATO, 1998, p. 3).

Quanto à afirmação de que a Associação recém-fundada dava conta de Curitiba, região metropolitana e alguns municípios mais próximos, sendo que o restante do Estado ficava sem organização, não tinha como ser diferente. O Paraná só passou a ser um Estado integrado no final dos anos 1960. Maringá, por exemplo, assumiu a categoria de cidade em 1947. Nos primeiros anos da década de 1940, o "[...] Sudoeste do Estado era formado apenas pelos municípios de Guarapuava, Foz do Iguaçu e Clevelândia, ao passo que o Norte Novo tinha apenas Londrina e Sertanópolis" (OLIVEIRA, 2001, p. 35), 24,5% da população era domiciliada na zona urbana, enquanto 75,5% na zona rural (OLIVEIRA, 2001, p. 35 e 10).

Quanto ao *espírito colaboracionista entre a Associação e o Governo*, tal prática obedece à tendência histórica dos sindicatos no Brasil, e esteve presente em vários momentos da história de existência da entidade em análise, conforme será visto mais adiante.

O primeiro

> [...] movimento realizado pela Associação ocorreu quatro anos depois de sua fundação, 1951. A resistência do Governo em cumprir a carreira do professor do ensino primário, leva a entidade organizar a primeira passeata na Capital paranaense, reunindo cerca de 1.500 professores (APP-SINDICATO, 1994, p. 14).

Na década de 1960,

> [...] continuaram prevalecendo os trabalhos característicos de Associação. Excursão, livros-ouro, bailes, missas, almoços, coquetéis, terrenos na praia (Itapoá) em troca de comissões de venda de terrenos a professores e a fundação do Clube do Professor são as principais atividades (APP-SINDICATO, 1994, p. 15).

Mesmo mantendo tais características, os professores, durante o período, desencadearam três movimentos que foram decisivos na afirmação da categoria profissional: a *Operação Tartaruga*, 1962, que consistia em os professores receberem os alunos em sala, mas não ministrarem aulas, como forma de pressionar o Governo Estadual a atender as suas reivindicações; o *Movimento Reivindicatório*, 1964, que entre outras reivindicações pleiteava o aumento salarial; e o *Movimento de 12 de Outubro*, 1968, que deu início ao

movimento que culminou na aprovação das Leis 5.871/1968 e 5.957/1969, Estatuto do Magistério e Quadro Próprio do Magistério, respectivamente, já mencionadas anteriormente.

O espírito associativista da APP e, ao mesmo tempo, a luta para reivindicar melhores condições de trabalho, revelam que nem a primeira, nem a segunda tendência eram hegemônicas. Com certeza, havia sim uma tentativa de hegemonia por parte de representantes das duas tendências. O próprio documento produzido pela APP-Sindicato (1994, p. 15) não faz análise da questão ora levantada, mas possibilita tal questionamento ao afirmar que "[...] a APP tinha um espírito mais associativo, ela não incomodou nem foi incomodada pela Ditadura em seus dois movimentos, o de 1964 e o de 1968 [...]". Na seqüência, ressalta que: "muitas manobras divisionistas entre professores ocorreram neste período, inclusive com disputas judiciais, para a manutenção do controle sobre a entidade".

A conjuntura política do período — década de 1960 — pautava-se sob a égide da repressão civil-militar, instituída a partir do Golpe de 1964. Se havia grupos de professores que procuravam dar uma caráter meramente associativo à APP, de outro havia os que procuravam mobilizar a categoria. Segundo MIRANDA (2000, p. 7), a mobilização da APP na capital paranaense e sul do Estado fez com que professores de outras localidades do interior buscassem também uma organização.

> [...] Assim [...] professores de Londrina e região fundaram (06/05/1967) a APLP — Associação dos Professores Licenciados do Paraná, com o objetivo de organizar os professores licenciados que viviam um momento grave — na falta de concurso público (eram chamados suplementaristas), sem direito a nenhuma garantia, perdiam as aulas a qualquer momento, sem nenhum direito trabalhista.

Miranda (2000, p. 7) ainda lembra que o professores viviam um outro problema:

> [...] A DOPS[150], Delegacia de Ordem Política e Social, exigia atestado de idoneidade ideológica para que os professores licenciados pudessem trabalhar. Quem tivesse qualquer registro nos organismos de segurança, estava impedido de exercer sua profissão. Os professores do norte novo, principalmente Londrina, Maringá, Apucarana e região e alguns do norte pioneiro organizavam-se dentro da APLP. Entretanto, esta entidade trazia em sua formação um grave problema: dava guarida apenas aos professores

[150] No Paraná, o acervo da DOPS está sob a guarda do Departamento Estadual de Arquivo Público (DEAP). Desde 1991, por força do Decreto nº 577, do governador Roberto Requião, foi extinto esse organismo e a documentação tornou-se pública.

> licenciados, ficando de fora o pessoal do ensino primário, contingente enorme daqueles anos.

Devido à divergência na forma de atuação e para dar conta dos demais segmentos da escola e organizar o conjunto da categoria em outras regiões do Estado, nasceu em 09/12/1972, a

> APMP — Associação do Pessoal do Magistério do Paraná, sendo seu primeiro e único presidente Sebastião de Paula Vieira. As mobilizações, ainda que tímidas, e as negociações com o governo se intensificaram. Os mestres de outras regiões do Estado, sentindo-se excluídos, começaram também a criar organizações locais, assim agiram os professores de Toledo e região próxima, criando a ATED — Associação Toledana de Educadores, o pessoal de Palmas, criando a APROPAL — Associação dos Professores de Palmas" (MIRANDA, 2000, p. 7).

Segundo ainda Miranda, outras agremiações de caráter local surgiram, mas não ganharam expressão. SOUSA (1986, p. 92) menciona, em sua pesquisa, entre outras associações locais a APVP (Associação dos Professores do Vale do Pirapó); APPG (Associação dos Professores de Ponta Grossa); APM (Associação dos Professores de Maringá); APNP (Associação dos Professores do Norte do Paraná); APLNP (Associação dos Professores Licenciados do Norte do Paraná).

A existência de várias associações de professores espalhadas pelo Paraná, que começaram a ser criadas no final da década de 1960 e adentrando pela década de 1970, colocou uma questão já percebida no início dos anos 60: a necessidade de uma organização de caráter estadual. Quando

> [...] da deflagração da operação tartaruga de 1962, promovida pelas professoras primárias em Curitiba e a greve de 1968, cuja organização, desenvolvimento e desfecho deu-se todo em Curitiba, já mostrava com veemência a necessidade de uma organização de caráter estadual (MIRANDA, 2000, p. 7).

A primeira tentativa de unificação das diversas entidades representativas dos professores paranaenses ocorreu no início da década de 1970, quando

> [...] surgiu aquele que se tornou o pesadelo, tanto para os professores engajados na luta política, quanto para o próprio desenvolvimento do movimento docente — o Conselho de Representantes dos Professores do Paraná, CRPP[151]. A grande característica do CRPP era a centralização, em

[151] Criado em setembro de 1972.

> todos os níveis, com quatorze sub-sedes regionais pelo Estado e criado por uma mentalidade afastada da categoria profissional, orientado pelo carreirismo político junto à máquina do Estado. A centralização política levou a um atrelamento ao Governo e a centralização econômica levou a um repasse mínimo de verba para as sub-sedes, arrecadado diretamente da folha de pagamento do professor[152] (SOUSA, 1986, p. 92).

Diante destes impasses, a APP apelou à justiça e obteve o direito de representar o magistério público paranaense. De acordo com Sousa (1986, p. 93), este

> Conselho "fantasma" (o CRPP) ainda continuou interferindo na organização associativa dos professores, sendo profundamente desmoralizado durante a greve de 1978, episódio que marcou a formação política dos professores que dele participaram.

A greve de 1978 foi

> [...] capitaneada por duas entidades, APP e APLP, que desenvolveram assembléias conjuntas construindo uma pauta unificada de reivindicações. Entretanto, quando da passagem do governador Jaime Canet[153] por Londrina, em junho de 78, a APLP entrega a pauta unificada, mas dá prazo de até 5 de agosto daquele ano para o governador responder. Sem resposta, haveria greve.
> Foi o que aconteceu. O governador nega qualquer resposta, não acreditando na potencialidade de uma entidade pequena, localizada. No dia 5 de agosto, eclode a greve em Londrina[154]. A partir daí, saíram em peregrinação pelas cidades vizinhas, buscando a adesão dos demais colegas. Só no dia 10 de agosto, uma assembléia da APP, em Curitiba, decide aderir ao movimento. Isto foi um inegável reforço à greve, mas faltava ainda a adesão do conjunto do Estado. Quando a greve terminou, 43 dias depois, sem nenhuma reivindicação conquistada, ficou claro que só

---

[152] "Estes fatos levaram os professores a se afastarem das entidades por incredibilidade diante das decisões que vinham de cúpula, dos quatorze presidentes (sendo treze indicados), e também pela mobilização crítica das diversas associações existentes (principalmente da APP e da APLP). Rompendo os laços de dependência e atrelamento através dos professores mais combativos, o resultado foi a abertura de um processo judicial, cuja sentença definitiva deu ganho de causa aos impetrantes, reconhecendo a APP — 1ª região, de Curitiba como legítima representante do magistério público do Estado" (SOUSA, 1986, p. 92-93).
Anos depois, fato quase semelhante tornou-se a repetir: "No início de 1994 é rearticulada a APADE – *Associação Paranaense de Administradores Escolares*, encabeçada pelos diretores da gestão anterior da APP-Sindicato, que foram derrotados nas urnas. A rearticulação da APADE, com apoio da SEED – *Secretaria de Estado e Educação*, e comprovadamente com ligações com o Governo do Estado retoma vícios divisionistas entre os professores. O divisionismo que muitos problemas e dificuldades causou aos professores no passado, ameaça voltar. Justamente aqueles, que ficaram à frente do sindicato por várias gestões, são os novos agentes do divisionismo, pois se recusam a aceitar os resultados das urnas e a escolha soberana dos professores por uma direção sindical desvinculada do governo e voltada para a retomada da política sindical combativa" (APP-SINDICATO, 1994, p. 19. Grifo do original).

[153] Gestão: 15/03/1975 a 15/03/1979.

[154] "[...] A greve foi mediada pelo bispo de Apucarana, Dom Romeu Alberti, mas o governo tratou duramente os grevistas, que paralisaram as atividades por 42 dias. Em 1980, houve mais 22 dias de greve, com conquistas, como o salário inicial de 2 SM. Como não se podia falar em greve, por causa da Ditadura Militar, o movimento foi chamado de *MEJ – Movimento de Educação e Justiça.* A novidade nesta greve foi a de levar o maior número possível de livros didáticos de péssima qualidade às escadarias do Palácio Iguaçu.
Em 1981, ocorreu o *MEJ-2"* (APP-SINDICATO, 1994, p. 16). Mais detalhes sobre *MEJ 1* e *MEJ 2*, ver Sousa (1986, p. 131-42).

> uma organização que cobrisse o Estado todo poderia obter sucesso em futuras greves.
> Em 1979 surge dentro da APP, com total apoio da APLP, um movimento de oposição denominado MOIP — Movimento de Organização Independente dos Professores —; trazendo como uma das principais bandeiras de luta, a unificação das entidades. Não foi um processo fácil, pois nenhuma delas queria perder a hegemonia que tinha na região. Assim, a fórmula encontrada foi criar uma entidade com sub-sedes, depois núcleos, nas regiões onde as entidades desenvolviam suas políticas e mantinham certas estruturas. Este processo foi facilitado com a vitória do professor Dino Zambenedeti, como presidente da APLP, em Londrina. Como o professor Dino compartilhava do mesmo grupo do professor Izaias Ogliari[155], presidente da APP, e ambos próximos do professor Sebastião de Paula Vieira, presidente da APMP, o processo de unificação foi acelerado, ficando, entretanto, restrito aos interesses dessas três maiores entidades. As demais, menores e de caráter municipal [...] ficaram esquecidas e foram sufocadas. Permaneceram como organizações menores e paralelas, mas sem força. Acabaram se dissolvendo no interior da APP, entidade única dos professores [...] (MIRANDA, 2000, p. 7).

A unificação das entidades representativas do magistério paranaense em torno da APP como entidade única dos professores viria a se concretizar em 13 de dezembro de 1981. Esta juinção foi resultado

> [...] da união da Associação dos Professores do Paraná, fundada em 26/04/1947, da Associação dos Professores Licenciados do Paraná, fundada em 06/05/1967 e da Associação do Pessoal do Magistério do Paraná, fundada em 09/12/1972 e seu quadro social se constitui dos sócios das três entidades ora unificadas e dos que, na conformidade do presente estatuto, nele ingressarem (APP, 1981, p. 7).

A década de 1980 é a década da redemocratização no Brasil, mas também de embates da APP-Associação e o Governo do Estado. Em agosto de 1981[156], ocorreu o *MEJ-2*. A categoria paralisou suas atividades e

> A ditadura se fez sentir. Inicialmente o Governo Estadual decreta recesso escolar. Quando uma Assembléia Geral, em Ponta Grossa, decidiu manter o movimento, o Governo desmantelou o acampamento em frente ao palácio, prendeu professores e seqüestrou os ônibus que voltavam da Assembléia. Com o acampamento desmontado, os professores entraram em vigília permanente nas escadarias da Catedral Metropolitana. Após 27 dias e com mediação dos bispos de Curitiba encerrou-se o movimento, com o salário inicial elevado para 2,2 SM, redução da jornada de trabalho,

---

[155] O professor Izaias Ogliari foi presidente da APP por três gestões: 1978 a 1982; 1982 a 1985, quando a entidade era Associação e, 1991 a 1993 quando sindicato.

[156] O governador era o Coronel Ney Aminthas de Barros Braga (1978-82), eleito pela via indireta. Ney Braga foi governador do Estado pela primeira vez no período 1961-65, era fortemente ligado ao General Ernesto Geisel e ao Castelo Branco; à época, foi eleito pela coalização PDC e UDN através do apoio a Jânio Quadros.

> equivalência de vencimentos entre os da ativa e os aposentados (APP-SINDICATO, 1994, p. 16).

Em 1982, pelo descomprometimento dos acordos firmados após a greve, ocorre nova paralisação a partir de setembro. Novamente o Governo reage com os instrumentos da ditadura, reprimindo os professores — abertura de inquéritos na polícia federal, processos administrativos visando demissões, fim das consignações para o desconto de mensalidades e descontos dos dias parados.

Com a redemocratização,

> [...] a situação dos professores não melhorou muito, e ao final do Governo Richa[157], uma nova greve ocorreu. Desta vez resultou o pró-memória (em 03 de outubro de 1986) pelo qual o salário inicial do professor se elevaria para 2,7 e 3 SM progressivamente (APP-SINDICATO, 1994, p. 17).

Em 1987, o Governador Álvaro Dias (1987-90) elegeu como principal tarefa para com a educação um sistemático desmantelamento de todas as conquistas, "destacando-se o fim do piso de 3 SM[158] e a desativação dos serviços de assistência médica do IPE" (APP-SINDICATO, 1994, p. 17).

> Álvaro Dias[159] também usou contra os seus colegas a violência da polícia com cacetetes, cavalaria, bombas, ferimentos físicos e morais. Este fato

---

[157] José Richa (PMDB), gestão 1983-86.

[158] Tomando por base o valor do salário mínimo, em maio/1995, o piso básico do salário do professor equivalia 2,53 SM. Em maio/2002 equivalia a 1,41 SM. "[...] No entanto, a arrecadação do Estado passou de R$ 235 milhões mensais para R$ 600 milhões. A folha de pagamento dos educadores do Paraná já foi próxima a R$ 70 milhões por mês e atualmente está em torno de R$ 50 milhões pó mês, com a folha total dos servidores chegando a R$ 270 milhões por mês. O gasto com os educadores corresponde a cerca de 18% da folha geral, sendo que os educadores correspondem a mais de 50% do total dos servidores do Estado.
[...] os educadores estão sem reajuste há sete anos enquanto os cargos de confiança do Governo receberam aumento de 242% em março de 95* e o segundo escalão, 110%" (JORNAL 30 DE AGOSTO, 2002, p. 7).
Continuando com as contas das perdas salariais da categoria, em fevereiro/2004, o piso básico do salário teve a equivalência de 1,05 SM; e o salário final da tabela de vencimentos, com o qual o(a) professor(a) se aposenta, de 3,0052916 SM. Caso o governo Álvaro Dias não houvesse colocado fim àquela política salarial, e os governos posteriores também a mantivessem, em fevereiro/2004 o piso básico seria de R$-720,00, ou seja, quase o valor do salário (atual) final da tabela de vencimentos, R$-721,27. O piso básico atual (fevereiro/2004) é de R$-253,17.
* 1º ano do 1º governo de Jaime Lerner (1995-98).

[159] Em 1989, ano das primeiras eleições presidenciais depois do golpe civil-militar de 1964, Álvaro Dias pleiteou na convenção do PMDB a candidatura para a Presidência da República, tendo sido derrotado por Ulysses Guimarães. Atento ao poder da mídia no processo eleitoral, passou a adotar algumas técnicas propagandísticas: "[...] vende a residência oficial do governador, fecha órgãos públicos, reúne e fotografa carros oficiais em frente ao Palácio Iguaçu, anunciando que os mesmos seriam vendidos, liquida o Banco de Desenvolvimento do Paraná (BADEP); e, ao lado dessas ações, adere ao mesmo discurso moralista de Collor: *"Sabemos como a impunidade, o desperdício, a incúria e a incompetência fizeram com que a administração*

> nos reportou aos piores momentos da repressão da Ditadura Militar. Era o 30 de agosto[160] (APP-SINDICATO, 1994, p. 17).

No final da década, novo fato viria marcar significativamente a APP e seus associados: a promulgação da Constituição em outubro de 1988, a qual passou a garantir ao servidor público civil o direito à livre associação sindical[161] e, com isso, permitiu a mudança da Associação dos Professores do Paraná para Sindicato.

> A transformação da Associação em Sindicato ocorreu em Assembléia realizada em Londrina, no dia 18 de março de 1989, por unanimidade. O reconhecimento e a oficialização do sindicato se deu em publicação no Diário Oficial da União, nº 85, página 8346 do dia 04 de maio de 1989 (APP-SINDICATO, 1994, p. 17).

A entidade passou, a partir de 1989, a ser denominada APP-Sindicato dos Professores das Redes Públicas Estadual e Municipais no Paraná. Não se tratou, no entanto, de uma simples mudança de nomenclatura, uma vez que na história do desenvolvimento da organização de trabalhadores em entidades representativas, há um nítida diferença entre os objetivos e as estratégias das associações e dos sindicatos, como já foi exposto nesta dissertação.

Desta forma, a transformação da APP-Associação em APP-Sindicato, inaugurou um novo momento na organização política dos professores das redes estaduais e municipais de ensino do Paraná. No primeiro semestre de 1990, nova greve foi deflagrada, sendo a mais longa de todas, 97 dias. Álvaro Dias,

> [...] continuou mostrando a sua fisionomia rancorosa e raivosa, reprimindo, em vez de atender reivindicações. Visando impedir a ação de "espionagem e deduragem", os Núcleos Regionais da Secretaria de Educação foram ocupados pelos professores em greve. Os resultados financeiros não vieram mas o crescimento da consciência política foi algo incontestável (APP-SINDICATO, 1994, p. 18).

---

pública fosse olhada com distância e desconfiança, pela grande maioria da população [...] extinguimos secretarias vinculadas e inúmeros órgãos descentralizados [...] foram extintos aproximadamente 9.000 cargos [...] demitimos cerca de 10.000 funcionários [...] eliminamos os ociosos, os inoperantes [...]
Com essas ações e palavras, inicia-se a redução dos serviços e investimentos públicos do Paraná, bem como, novamente, a perda de seu poder relativo frente à União, reflexo, é bom salientar, não apenas das opções de Álvaro Dias, mas também da subordinação da política e dos políticos brasileiros aos imperativos da "mão invisível do mercado" (MAGALHÃES, 2001, p. 110. Grifo do original).

[160]"O 30 de agosto é o Dia de Luto e Luta contra a repressão do governo aos Professores, em 1988, e será lembrado com manifestações de unidade, força e consciência política" (APP-SINDICATO, 2001, estatuto, art. 187, p. 33). Todos os anos a categoria realiza manifestações em todo o Estado e o principal jornal informativo veiculado entre os trabalhadores em educação leva o nome de "*Jornal 30 de Agosto*".

[161] Artigo 8º da Constituição Federal (BRASIL, 2001, p. 15-16).

Em 1991[162], foram realizadas eleições para a escolha da nova diretoria do Sindicato.

> A longa greve e os desgastes que ela trouxe dividiu os professores. Três grupos disputaram as eleições. Houve problemas de urnas impugnadas. A chapa encabeçada por Izaías Ogliari optou não respeitar as regras recorrendo ao judiciário, onde tomou posse e administrou toda a gestão através de liminar, sem o aval da categoria. Este ato abriu período de crise de legitimidade e representatividade no sindicato.
> A diretoria encabeçada por Izaías Ogliari concebia o Sindicato como um órgão de colaboração com o Governo. A atuação do sindicato se resumiu a reuniões com a Secretaria de Educação. A ausência de mobilização foi a tônica desta administração e o resultado foi o descrédito do professor para com o Sindicato (APP-SINDICATO, 1994, p. 19).

3.4. A POLÍTICA DE FORMAÇÃO SINDICAL DA APP-SINDICATO NOS GOVERNOS JAIME LERNER (1994-1998; 1998-2002)

Neste item, será descrito o projeto de política de formação sindical da APP-Sindicato dos triênios: 1993-1996; 1997-1999 e 2000-20002, iniciada de forma sistematizada na gestão OPA — que coincide com o início do primeiro ano do primeiro governo de Jaime Lerner (1994-98) — e levada adiante pelas gestões posteriores — APP-Sindicato Em Defesa da Escola Pública e APP-Sindicato Sempre em Defesa da Escola Pública.

Por educação sindical, tem-se denominado aquelas práticas educativas programadas, como os congressos, seminários, cursos de capacitação, palestras, mesas redondas, etc, promovidas pelas entidades de classe com o objetivo de veicular projetos e propostas sindicais. Como há, também, aquelas atividades de formação política e ideológica, destinadas a grandes grupos de trabalhadores e, por isso, desenvolvidas através de meios de comunicação de massas, tais como a imprensa sindical, os programas de rádio e televisão, entre outros.

[162] Nesta época o governo era de Roberto Requião (1991-94).

Antes de relatar a política de formação sindical do primeiro triênio (1993-1996), farei uma breve síntese da atuação da APP-Sindicato após a sua conquista pela CUT em 1995.

Nas eleições de 1993,

> [...] A oposição cutista se articula numa frente ampliada, de composição com outras forças progressistas e vence as eleições, tem como objetivo construir um sindicato de luta, de massa, combativo, independente dos partidos e autônomo em relação ao Governo. Estes são os princípios da Central Única dos Trabalhadores que hoje norteiam a diretoria do Sindicato, tendo como meta romper com o corporativismo; lutar intransigentemente em defesa da escola pública, onde estudam os filhos dos trabalhadores; inserir-se numa sociedade civil organizada e lutar pela sua transformação (APP-SINDICATO, 1994, p. 19).

A oposição, denominada e organizada na chapa OPA[163] — Oposição dos Professores em Ação —, concebia o sindicato como aquele que deveria transcender

> [...]à função específica do eixo salarial profissional e, num compromisso com a sociedade, trazer ao "Centro das Atenções" a defesa da escola pública de boa qualidade.
> Cremos ser essencial para o educador questionar-se sobre a sua inserção na sociedade. E isto requer uma clara compreensão de seu funcionamento, o que se dará pela apropriação do referencial teórico, para que haja clareza na resposta para quem decidamos o esforço do nosso trabalho educativo (APP-SINDICATO, 1995b, p. 5).

Com relação à formação de dirigentes, a gestão OPA tinha o seguinte entendimento:

> No aspecto sindical, na concepção de uma sociedade de classes antagônicas e em luta, visamos formar dirigentes, formar um quadro de formadores; organizar o sindicato a partir do local de trabalho (APP-SINDICATO, 1997b, p. 2).

Quanto à concepção de escola, a OPA considerava esta instituição como sendo aquela que

> [...] deve oferecer a todos os primeiros elementos para uma concepção científica e histórica do mundo. Deve também oferecer os instrumentos para a compreensão do meio no qual está inserido e, portanto, promover as condições para a sua ação diante da realidade que o cerca; neste sentido, o estudo da língua portuguesa deve forjar a compreensão dos discursos nas suas diversas formas (oral, gráfico ou imagético) e permitir as pessoas formular as suas próprias formas de expressão. A matemática tem por objetivo contribuir para o desenvolvimento do raciocínio lógico e de

[163] Triênio outubro/1993 a setembro/1996.

> organização dos processos. A disciplina de ciências tem por objetivo permitir a compreensão dos fenômenos naturais e do corpo humano rompendo com supertições e com o reducionismo do senso comum. A escola deve prover o conhecimento do funcionamento das sociedades humanas no tempo, através da história, em sua organização espacial, através da geografia. A criatividade humana deve ser estimulada nas aulas de educação artística, enquanto as aulas de educação física devem tratar do condicionamento físico, bem como do estímulo à sociabilidade não competitiva através do esporte. Estes são elementos fundamentais para formar o cidadão, apto a ocupar o seu lugar no mercado de trabalho e na sociedade, consciente de seus deveres e aptos a transformar a sua realidade. A apropriação destes conhecimentos deverá se dar de forma ativa e eles serão componentes básicos para a formação da autonomia intelectual, moral e social do cidadão (APP-SINDICATO, 1995b, p. 17).

A escola, assim concebida, deveria ser unitária:

> Esta escola deverá, basicamente, ser igual para todos, para oferecer condições iguais para todos, uma escola unitária. A sua essência será a de possibilitar a todos o acesso ao saber científico universal acumulado. Esta escola, por ser unitária, deverá ter um currículo básico, comum, para propiciar a todos os mesmos conhecimentos e não favorecer aos centros mais desenvolvidos e com mais e melhores recursos técnicos e humanos. Obviamente, isto afastaria a escola de sua tarefa de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa (APP-SINDICATO, 1995b, p. 17-18).

Além disso, a visão da escola defendida pela OPA, opunha-se a outras visões que procuravam fazer-se hegemônica no Paraná: multiculturalismo; “escola de excelência” e o tecnicismo.

> Dentro desta ótica, recusamos certas concepções de multiculturalismo, que promovem a cultura regional como essência da escola. Esta tendência, além de destruir o princípio da unidade, também nos coloca diante do perigo de que normalmente os interesses regionais coincidem com os interesses econômicos regionais. Também rejeitamos a criação de “centro de excelência”, de “escolas padrão” ou ainda “escolas de qualidade total”, uma vez que estas, recebendo a assistência privilegiada do Estado, promoveriam as demais escolas a um segundo plano, possivelmente para a função de alfabetização em massa ou de segunda linha. Isto seria, seguramente, o caminho da construção da desigualdade. Também, por tudo o que já afirmamos, precisamos superar a escola tradicional em todas as suas versões, especialmente a tecnicista. Recusada por nós, pois em seus objetivos ela não visa a formação de cidadãos; ela visa a formação de indivíduos maleáveis pela estrutura vigente. A nossa ojeriza maior à versão tecnicista se deve ao fato de que ela visa apenas uma dimensão do ser humano, que é a produção de bens materiais. Recusamos uma educação que se reduz a treinamento e adestramento para a produção que deliberadamente sufoca os princípios da construção da cidadania.
> A escola igualitária e democrática não pode reproduzir em seu interior as relações autoritárias e hierarquizadas existentes na sociedade. O encontro entre sujeitos que buscam construir coletivamente novos patamares de

> conhecimento precisam superar a relação de passividade da escola morta, em que o sujeito professor ensina objeto receptador que aprende, ou seja, o aluno (APP-SINDICATO, 1995b, p. 17-18).

Vitoriosa nas urnas, a chapa OPA inicia sua gestão em outubro de 1993. Em março de 1994, a APP-Sindicato publica seu primeiro caderno de formação sindical[164] como instrumento de discussão da história do movimento sindical e o processo de transformação da APP-Associação em APP-Sindicato. A nova direção passa a desenvolver uma ampla campanha de mobilização e conscientização, viajando pelos núcleos sindicais[165] no Estado, visitando escolas e fazendo reuniões com professores (APP-SINDICATO, 1997b, p.2).

Ainda no ano de 1994, a APP-Sindicato encaminha a discussão sobre a filiação à Central Única dos Trabalhadores (CUT)[166] e, em outubro, quando da realização do V Congresso[167] da entidade, é aprovado um calendário de filiação à CUT. A assembléia de 3 de dezembro de 1994 referendou a deliberação do Congresso e a APP-Sindicato se tornou um "*sindicato Pró-CUT*". A assembléia aprovou, definitivamente, a filiação da APP-Sindicato à Central, aconteceu em junho de 1995[168].

---

[164] APP-SINDICATO. O movimento sindical: da APP-Associação à APP-Sindicato: a estrutura da APP-Sindicato. Curitiba, Pr: APP-Sindicato, 1994 (Caderno Sindical 1).

[165] A APP-Sindicato está organizada em núcleos espalhados pelo Paraná, num total de 23: Apucarana, Arapongas, Assis Chateaubriand, Cambará, Campo Mourão, Cascavel, Cianorte, Cornélio Procópio, Curitiba e Região Metropolitana, Foz do Iguaçu, Francisco Beltrão, Guarapuava, Ivaiporã, Jacarezinho, Londrina, Mandaguari, Maringá, Paranaguá, Paranavaí, Pato Branco, Ponta Grossa, Umuarama e União da Vitória. O I Congresso Estadual Unificado dos Trabalhadores em Educação do Paraná — sendo, o VIII Congresso da APP-Sindicato — aprovou uma nova reorganização geográfica dos núcleos sindicais, que passou a vigorar a partir da realização de eleições gerais da APP-Sindicato em setembro de 20002. Foram criados os seguintes núcleos sindicais: Região Metropolitana Norte, Região Metropolitana Sul, Curitiba Norte e Curitiba Sul, que substituem o atual núcleo de Curitiba e Região Metropolitana; Toledo, Irati e Laranjeiras do Sul.

[166] "A CUT é a maior central sindical da América Latina. Segundo dados de dezembro de 1994, somava: 2.242 sindicatos filiados, dos quais 741 de trabalhadores rurais; 5.267.168 trabalhadores sindicalizados; 17.662.157 trabalhadores representados na base" (APP-SINDICATO, 1995a, p. 4). Dados de maio/2002 revelam que a CUT "[...] está organizada em todos os Estados e no Distrito Federal do País, com 25 setores compostos por diversas categorias de trabalhadores organizados nacionalmente em 3.119 sindicatos filiados (1.146 rurais e 1.973 urbanos), representando 33.665.000 trabalhadores brasileiros" (CONCEIÇÃO et. al. 2003, p. 29).

[167] O Congresso Ordinário é estatutário e realizado bienalmente, nos anos pares, no segundo semestre, e tem instância deliberativa: "Art. 23. O Congresso Estadual é instância de deliberação da APP-Sindicato, ressalvadas as competências das Assembléias Estaduais, na forma deste Estatuto, devendo tratar somente dos assuntos para os quais for convocado." E a sua convocação e organização competem a Diretoria Estadual, que pode indicar comissão para organiza-lo (Art. 26). Não realizado o Congresso Ordinário poderá ser convocado o Extraordinário, conforme Art. 26, § 1º e 2º. Quanto às suas atribuições (art. 30) são a de "[...] I – analisar as situação política, econômica, social, educacional e sindical, definindo o plano de lutas do Sindicato; II – Avaliar e aprovar as alterações estatutárias, parciais ou totais, apresentadas "*ad referendum*" da Assembléia Estadual; III – eleger os delegados aos Congressos Ordinários da CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação). [...] (APP-SINDICATO, 2001, p. 11).

[168] Para estruturar melhor a discussão, a Secretaria Estadual de Formação Sindical da APP-Sindicato, produziu um caderno *O que é a CUT?*, onde são destacados, de forma sumária, os princípios da Central, sua história, seu funcionamento e a importância da filiação" (APP-SINDICATO, 1995a).

3.4.1. Triênio 1993-1996

No decorrer do ano de 1994, a direção[169] da entidade procurou encaminhar cursos de formação sindical por meio da Secretaria de Formação Sindical[170], firmando convênio com a Escola Sul da CUT e realizando o primeiro Curso de Formação de Formadores – Turma 94-95, "[...] cuja tarefa fundamental era construir a filiação da APP-Sindicato à CUT, levando a discussão, através da multiplicação, até o local de trabalho, isto é, a escola (APP-SINDICATO, 1997b, p. 3).

Realizado em seis etapas[171], este primeiro curso foi

> [...] fundamental, não apenas para garantir a discussão na base do processo de filiação da APP-S à CUT, mas também para a construção do Projeto Piloto de OLT, que em 95 envolveu sete Núcleos Sindicais: Arapongas, Campo Mourão, Cascavel, Curitiba, Guarapuava, Ponta Grossa e Umuarama (APP-SINDICATO, 1997b, p. 3).

Em fevereiro de 1996, o Conselho Estadual[172] da APP-Sindicato elegeu, como política prioritária, a Organização por Local de Trabalho (OLT), aprovando a liberação de dez

---

[169] A direção estadual da APP-Sindicato é composta por 15 membros (liberados para exercerem integralmente a funções para as quais foram eleitos): Presidente, secretários: Geral, Finanças, Administração e Patrimônio, Organização, Aposentados, Municipais, Educacional, Formação Sindical, Imprensa e Divulgação, Sindicalizados, Políticas Sindicais, Políticas Sociais, Assuntos Jurídicos e Funcionários de Escolas.

[170] Esta Secretaria passou a existir após a transformação da Associação em Sindicato (18/03/1989). No período em que a APP era Associação (13/12/1981 a 18/03/1989), de acordo com o art. 12 de seu estatuto a diretoria era composta por: "I – Presidente; II – 1º vice-presidente; III – 2º vice-presidente; IV – secretário; V – Tesoureiro; VI – cinco diretores sem pasta (APP, 1981, p. 10). A todos os membros da diretoria cabia as devidas competências, conforme os artigos 13 a 23 (p. 11 a 13). Aos diretores sem pasta (art. 23): "Compete [...], além das atribuições comuns à Diretoria, assumir as atribuições a que forem designados pelo Presidente ou pela Diretoria".

[171] "1ª etapa: 09 a 11/06/94 – A estrutura da sociedade capitalista; 2ª etapa: 11 a 13/07/94 – Organização por Local de Trabalho (OLT), concepção, estrutura e prática sindical cutista; 3ª etapa: 03 a 06/11/94 – Metodologia de trabalho – Formação Básica Multiplicadora (FBM); 4ª etapa: 03 e 04/02/95 – O que é a CUT? Processo de filiação; 5ª etapa: 11 a 14/07/95 – Instrumental de análise de conjuntura e Transformações no Mundo do Trabalho (TMT); 6ª etapa: 24 e 25/11/95 – Avaliação e perspectivas do processo formativo, FBM, OLT" (APP-SINDICATO, 1997b, p. 3).

[172] O Conselho Estadual, de acordo com o Estatuto da Entidade, art. 31 é "[...] composto pelos Representantes Natos, que são os membros da Diretoria Estadual, mais os Presidentes das Diretorias Regionais e pelos Representantes de Base do Conselho Estadual, mais os Representantes de Base do Conselho Nacional de Entidades, da CNTE e o Presidente do Conselho Fiscal" (APP-SINDICATO, 2001, p. 12). Maiores detalhes referentes às competências do Conselho, ver artigo 36, itens I ao X do Estatuto da Entidade (APP-SINDICATO, 2001, p. 12 e 13).

"*companheiros (as)*" em 20 horas/aula semanais, que assumiram o papel de coordenadores do projeto, desta vez, ampliado para dez núcleos.

A coordenação geral do projeto ficou a cargo da Secretaria de Formação Sindical[173], assessorada pela Escola Sindical Sul[174] da CUT.

> Assim, no ano de 96, chegamos a consolidar Conselhos Regionais[175] (elegendo representantes em mais de 50% das escolas do Paraná) em 15 Núcleos Sindicais. Todos eles realizaram pelo menos uma atividade formativa no ano, discutindo com os representantes de escola o seu papel, concepção e importância da OLT, etc. Alguns Núcleos Sindicais chegaram a realizar quatro encontros formativos para o Conselho Regional durante o ano (APP-SINDICATO, 1997b, p. 3).

Quanto à metodologia adotada nos cursos de formação, o documento[176] diz que:

> Como sindicato cutista, a concepção metodológica praticada pela Secretaria de Formação da APP-Sindicato não é outra senão a concepção metodológica expressa nos documentos da Central, cujos princípios básicos são:
> a) reconhecimento e aproveitamento da experiência dos participantes e de seu contexto social;

---

[173] As atribuições do(a) Secretário(a) de Formação Sindical, segundo o artigo 52 do Estatuto da Entidade, é: "I – elaborar e desenvolver a política de Formação Sindical estadual, com planos de ação em conjunto com as Secretarias Regionais de formação Sindical, visando à direção e à base; II – promover seminários e cursos objetivando a politização e a conscientização de classe e a organização da categoria; III – subsidiar com material de apoio a formação política dos Diretores do Sindicato, qualificando a intervenção dos mesmos" (APP-SINDICATO, 2001, p. 16).

[174] A Escola Sindical Sul, sediada no Estado de Santa Catarina, foi criada em 1990. A CUT conta com nove escolas de formação, classificadas em dois tipos de grupos: as orgânicas, "[...] coordenadas em todos os seus aspectos (administrativo, financeiro, etc) pelo órgãos diretivos da Central e as conveniadas, que são autônomas do ponto de vista jurídico e financeiro-administrativo, mas que possuem organicidade política com a CUT, isto é, ministram cursos para a Central e participam de sues fóruns deliberativos" (MANFREDI, 1996, p. 150). A Escola Sindical Sul está no grupo das escolas orgânicas.

[175] O Conselho Regional é composto da diretoria regional, dos representantes: por local de trabalho, de municípios e de base ao Conselho Estadual da jurisdição do núcleo sindical. Detalhes sobre o Conselho Regional ver art. 68 ao 71 do Estatuto da APP-Sindicato (APP-SINDICATO, 2001, p. 18-19). Quanto às diretorias regionais eleitas em processo eleitoral único, simultaneamente com a diretoria estadual e o conselho fiscal para um mandato de três anos, os cargos eletivos são os mesmos da diretoria estadual, ou, no mínimo, sete dos quinze exigidos de acordo com o estatuto, sendo eles: Presidente, secretários de Finanças, Organização, Educacional, Formação Sindical, Funcionários e Políticas Sindicais e Sociais. Maiores detalhes sobre as diretorias regionais ver artigos 72 ao 83 do Estatuto da Entidade (APP-SINDICATO, 2001, p. 19-21).

[176] Este documento — *"A experiência de formação da APP-Sindicato"* — trata-se de um coletivo realizado em 20 de outubro de 1997, em Curitiba, pela Secretaria de Formação Sindical, onde se fez uma sistematização das experiências formativas da APP-Sindicato, com o objetivo "[...] imediato que é a apresentação, em forma de oficina, do Curso de Formação de Formadores, Turma 97-98, no 1º Encontro Regional Sul dos Formadores da CUT, de 24 a 26 de novembro, na Escola Sul que, junto com outras cinco experiências de entidades cutistas dos três estados da região, ajudarão a fazer uma reflexão sobre os Desafios Atuais da Educação dos Trabalhadores.
Um segundo objetivo, é subsidiar o Processo de Avaliação das Políticas de Formação da APP-Sindicato, praticadas desde 1994" (APP-SINDICATO, 1997b, p. 02).

> b) construção coletiva do conhecimento e conseqüente superação da tradicional hierarquia do saber;
> c) interação teoria-prática;
> d) concepção socialista de sociedade.
>
> A metodologia adotada nos Cursos de Formação — principal política da secretaria de formação — é a FBM (Formação Básica Multiplicadora), cuja base teórica, além de Marx e os Teóricos da Educação Popular na América Latina, se assenta em: Paulo Freire (diálogo); Vygotsky (pergunta) e Makarenko (coletivo).
>
> A FBM pode ser explicada da seguinte forma: Formação – entendida como educação integral; Básica – no sentido de ser acessível a todos os trabalhadores e Multiplicadora – no sentido de ser massiva, se espalhando pelos locais de trabalho, de militância e de vida das pessoas (APP-SINDICATO, 1997b, p. 4).

Ainda com base no documento *A experiência de formação da APP-Sindicato*, o objetivo também foi o de encaminhar propostas para o Curso de Formação de Formadores turma 97-98, cujos objetivos foram traçados com as seguintes prioridades

> 1.1. Ampliar o quadro de trabalhadores preparados politicamente para a ação sindical como um todo.
> 1.2. Capacitar metodologicamente dirigentes e lideranças sindicais de base, para atuar efetivamente nas atividades formativas e organizativas da APP-S e Rede de Formação da CUT.
> 1.3. Avançar na construção coletiva de uma metodologia democrática e participativa coerente com o projeto sindical cutista.
> 1.4. Contribuir para o desenvolvimento de uma nova cultura sindical, centrada na construção de novos homens e novas mulheres, sujeitos do processo socialista e humanista de sociedade.
> 1.5. Resgatar a utopia e a mística que nos motiva a continuar lutando contra o capitalismo neoliberal e suas perversas conseqüências.
> 1.6. Fortalecer a idéia de coletivo como meio de construção da solidariedade de classe.
> 1.7. Estimular a disciplina na leitura e reflexão escrita como formas de auto-aperfeiçoamento (APP-SINDICATO, 1997b, p. 5).

3.4.2. Triênio 1997-1999

No triênio outubro/1996 a setembro/1999, assumiu a direção da APP-Sindicato a gestão APP-Em Defesa da Escola Pública. Em abril de 1997 aconteceu uma *reunião*[177] *coletiva de*

[177] Participaram 20 professores, representando 15 núcleos sindicais: Curitiba e região metropolitana, Umuarama, Ponta Grossa, Guarapuava, Pato Branco, Cascavel, Maringá, Paranaguá, Assis, Ivaiporã, União da

formação sindical com o objetivo de integrar os novos secretários regionais, de formação, no coletivo estadual; apresentação do plano estadual de formação sindical; estabelecimento de atividades de formação prioritárias para os núcleos sindicais e firmar compromisso dos presentes com as atividades definidas (APP-SINDICATO, 1997a, p. 1).

Na reunião, foi apresentado pela Secretaria Estadual de Formação Sindical da APP-Sindicato o plano estadual de trabalho a ser desenvolvido, merecendo destaque especial o *Curso de Formação de Formadores* que deveria ser realizado nos próximos dois anos (1997 e 1998). Este curso teve sua primeira etapa entre os dias 26 a 28 de junho, com duração de 24 horas, com o tema *As transformações no mundo do trabalho na/e a Educação*, tendo como objetivos:

> 1) Capacitar metodologicamente, dirigentes e lideranças sindicais de base, para atuar efetivamente nas atividades formativas e organizativas da APP, micro-regionais de formação da CUT e Ramo da Educação, preparando-os também técnica e politicamente para a ação formativa.
> 2) Avançar na construção coletiva de uma metodologia democrática e participativa coerente com o Projeto Sindical Cutista.
> 3) Possibilitar um maior intercâmbio, integração e troca de experiências formativas entre os distintos sujeitos da Rede Regional Sul de Formação.
> 4) Contribuir para o desenvolvimento de uma nova cultura sindical, centrada verdadeiramente no projeto cutista e na construção de "novos homens e novas mulheres", sujeitos sociais do projeto socialista e humanista da sociedade que hoje buscamos (APP-SINDICATO, 1997a, p. 13. Grifo do original).

Estes objetivos traçados estão próximos das propostas da CUT. Em 1994, a Central desenvolveu um *Plano de Atividades de Formação* baseado em 10 programas, entre eles se destacam o de *Organização por Local de Trabalho* e *Formação de Formadores*, que foram priorizados pela direção da APP-Sindicato no triênio (1997-1999). Com certeza, tal prioridade se dá pelo fato de que a APP-Sindicato estava iniciando os primeiros passos numa formação política mais consistente e vinculada aos princípios da Central a que se filiou.

Quanto a fazer uma análise dos conteúdos ministrados nestes cursos — e em outros — ,torna-se difícil devido à falta de sistematização do Sindicato e da Central, o que parece ser

---

Vitória, Foz do Iguaçu, Paranavaí, Apucarana e Cornélio Procópio. Também participaram três membros da direção estadual da APP-Sindicato, dois assessores (APP-Sindicato e Escola Sul da CUT).

uma prática de não preocupação em se registrar a história. Reconstruir esse processo histórico, a meu ver, é possível, mas teria que ser feito, principalmente, através da *História Oral*, o que se tornaria dificílimo dado o prazo de entrega deste trabalho de dissertação. Manfredi (1996, p. 171) chama a atenção para esta questão ao dizer que "O crescimento acelerado e a expansão das práticas de educação sindical, na década de 80, nem sempre vieram acompanhadas de um processo de sistematização e reflexão crítica da própria práxis".

Manfredi refere-se à década de 1980, o que tranqüilamente se pode estender também para a década de 1990, principalmente no caso da APP-Sindicato, cuja questão será retomada pouco mais adiante após a descrição da *"Implementação do plano de formação político-pedagógico (ao longo de 1997)"*.

Quanto ao Plano Estadual de Trabalho (APP-SINDICATO, 1997a, p. 9-12):

Objetivo	**Resultados esperados**
Formar a categoria política e pedagogicamente.	• Ter um projeto de formação implementado em todos os núcleos sindicais. • Ter maioria dos dirigentes formados para intervenção qualificada.

Implementação do Plano de Formação para Dirigentes (ao longo de 1997):

Ações	**Atividades**	**Datas**
Continuar a Formação de Formadores – FF (encontros periódicos de aprofundamento para os formadores que passaram pelo primeiro FF turma 94-96 e o novo curso de FF 97-98.	• Reunião coordenação novo FF. • Reunião coletivo estadual (secretários + formadores = 50 pessoas; 1 dia). • 1ª etapa FF 97-98 (50 pessoas). • 2ª etapa FF 97-98 (50 pessoas). • Encontro de aprofundamento para os participantes do FF 94-96 (30 pessoas, 2 dias). • Reunião coletivo de formação (secretários + formadores + 50 pessoas).	04/04 05/04 26 a 28/06 09 a 11/10 01 e 02/08 17/12

Implementação do Plano de Formação Político-Pedagógico (ao longo de 1997):

Ações	**Atividades**	**Datas**
Continuar com a Formação Básica Multiplicadora.	• Elaborar projeto de trabalho nas escolas junto com as secretarias de organização e educacional.	Abril

Editar material para formação política dos sindicalizados.	• Formar e informar.	Bimestral
Realimentar o plano de formação.	• Participar nos núcleos temáticos da Escola Sul. • Levantar nomes de candidatos para o novo curso de FF da Escola Sul. • Organização do acervo (fitas, livros, etc.) para formação. • Projeto biblioteca.	Permanente Junho Permanente
Viabilizar o acesso do material produzido à categoria.	• Discutir com núcleos mala direta regional para formadores. • Divulgar material existente nos núcleos. • Produzir 2 cadernos sindicais.	Maio
Implementar coletivos de formação nos núcleos sindicais.	• Visitar os núcleos sindicais para discutir a importância do trabalho de formação e ajudá-los no encaminhamento dos trabalhos. • Organizar o plano de formação nos núcleos sindicais, baseado no plano estratégico.	Permanente Abril e junho
Participar dos seminários organizados pela CUT/Pr.	• Divulgar amplamente as datas e selecionar companheiros para participar.	Ver c/ CUT/PR
Participar nas microrregionais de formação da CUT	• Mapear e garantir a participação da APP-Sindicato nas coordenações das micros e nos cursos/seminários realizados. • Elaborar folders com as atividades das microrregionais para cada núcleo sindical.	1ª quinzena de março 2ª quinzena de março
Fazer formação nas reuniões dos conselhos regionais.	• Levantar datas e elaborar proposta de temas junto com os(as) secretários(as) regionais de formação.	Maio
Cursos de formação nos núcleos sindicais.	• Levantar demanda e discutir proposta com os secretários de formação sindical dos núcleos sindicais (um curso/ano/núcleo sindical).	Maio

Este foi o Plano Estadual de Trabalho de Formação Política Sindical apresentado para ser executado no biênio 1997-1998. Quantos cursos de fato foram ministrados e os resultados obtidos não é possível relatar aqui, uma vez que, segundo informações da atual assessoria da Secretaria Estadual de Formação Sindical da APP-Sindicato, não foram sistematizados[178]. No entanto, na reunião do coletivo estadual[179] realizada em 20 de outubro de 1997 — *A*

[178] A assessoria informou que existem listas de presenças e alguns relatórios de avaliação, mas estão dispersos. Uma análise, mesmo que breve, demandaria um tempo de que não disponho dado os prazos que tenho que cumprir para a entrega deste trabalho de dissertação de mestrado e nem recursos financeiros.
A atual gestão da APP-Sindicato contratou uma bibliotecária para catalogar o material que a entidade dispõe. No decorrer do ano passado, ela se ocupou em catalogar os livros; neste ano será a vez de algumas dezenas de documentos, os quais, segundo informações, levará no mínimo um ano e meio para serem classificados (as informações foram obtidas em final de novembro/2003).

[179] Com relação à sistematização de cursos e avaliações, aconteceu uma reunião do coletivo estadual em dezembro/97 e, no relatório, há uma passagem que deixa bem explicita a questão (extraída da Avaliação de Processos Formativos – publicação da CUT – secretaria nacional de formação e núcleo temático de educação dos trabalhadores da escola sindical São Paulo, nov/96): "Orientados por nossa concepção de formação sindical cutista (fortemente influenciada pelas elaborações de Paulo Freire e da educação popular), encaramos a avaliação como um momento privilegiado de intercâmbio entre educadores e educandos,na reflexão crítica

experiência de formação da APP-Sindicato — há registro de que foram realizadas as duas etapas do curso FF 97-98. A primeira aconteceu entre os dias 17 a 19 de julho, e participaram 44 trabalhadores em educação, cujo tema foi *As transformações no mundo do trabalho, a educação e a unificação APP-Sindicato/SINTE*. Nesta etapa,

> [...] discutimos o papel atribuído à educação no processo de reestruturação produtiva, e as mudanças ocorridas na educação a partir das políticas neoliberais. Discutimos ainda a importância da união de todos os trabalhadores no enfrentamento destas mudanças e que esta união deve começar pelos nossos locais de trabalho, ou seja, unificando professores e funcionários de escola dentro de uma mesma entidade (APP-SINDICATO, 1997b, p. 6).

A unificação de professores e funcionários em um mesmo sindicato foi uma inovação introduzida no movimento sindical na década de 1990, da qual não se dispõe ainda de elementos suficientes para se fazer uma avaliação histórica criteriosa do acerto ou não dessa medida. No entanto, como esta unificação foi produzida em um dos cursos de formação sindical, promovido pela APP-Sindicato no triênio em análise, neste item, penso ser importante fazer o registro de como este acontecimento foi discutido e avaliado pela própria APP-Sindicato.

> Em outubro de 1998, o Congresso Estadual Extraordinário de Unificação da APP-Sindicato e SINTE/Pr (Sindicato dos Trabalhadores na Educação Pública do Paraná), na cidade de Pontal do Paraná, com a participação de delegados das duas entidades, referendou a decisão de unificação das duas entidades sindicais. Em 7 de março de 1998, na cidade de Campo Mourão, o SINTE/Pr realizou Assembléia Estadual, aprovando as deliberações do mesmo Congresso e em 25 Assembléia Estadual Extraordinária, em Ivaiporã, referendando as deliberações do mesmo Congresso. Após estes dois eventos foram considerados extintas as entidades sindicais acima, sendo ambas substituídas pela APP-Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná (APP-SINDICATO, 2001, p. 6).

Uma das justificativas que levou à unificação das duas entidades representantes dos professores e dos funcionários foi a de que

> Meio século depois da primeira organização coletiva dos educadores no Paraná (fundação da APP em 1947), funcionários e professores deixam de

---

sobre a prática formativa realizada. **Mas não elaboramos, de modo unificado, instrumentos e mecanismos de registro e sistematização dessas avaliações que nos permitam, ter uma visão de conjunto da experiência formativa que realizamos. Esta contradição dificulta-nos aprender mais com nossas próprias experiências: ricas experiências deixam de ser socializadas"** (APP-SINDICATO 1997c, p. 2. Sem grifo no original).

> lado diferenças históricas e culturais e definem um objetivo comum: enfrentar a nova e dura conjuntura política e econômica que impõe uma pressão muito forte para retirar direitos trabalhistas e reduzir drasticamente os salários.
> Tanto funcionários quanto professores entenderam então que lutar separados os levariam à condição de meros explorados, sem forças para agir e reivindicar a manutenção de seus direitos ou de novas conquistas (APP-SINDICATO, 2002, p. 6).

A partir de então, ganhou força a campanha de que o funcionário também é um educador.

> Apesar de participarmos ativamente do processo educativo, nós funcionários ainda enfrentamos problemas e preconceitos acerca de nosso papel como educadores dentro da escola.
> Muitos inclusive entre nós, resistem à idéia de que nós funcionários também desempenhamos atividades educativas, de que somos parte ativa no processo educativo.
> Este comportamento dificulta a nossa valorização e a nossa identidade profissional.
> No entanto, temos que mudar rapidamente esta situação, a começar por nós mesmos. Sem nenhum medo, precisamos construir novas relações na escola, precisamos exercer nossa função como educadores.
> Não resta qualquer dúvida de que os funcionários de escola também são educadores.
> Muitos, perguntarão: como pode um funcionário exercer o papel de educador? Inúmeros motivos mostram, na prática, que existe relação do trabalho do funcionário como ato de educar, isto é, afinidade das suas tarefas com o ato pedagógico do ensino-aprendizagem.
> Afinal, trabalhar com matrículas, transferências ou avaliação de alunos, preparar merenda, cuidar da segurança ou fazer a limpeza tem tudo a ver com o processo de aprendizagem. Quando o funcionário executa suas atividades, no setor administrativo ou no dos serviços gerais, ele educa, e muito!
> Não é mais possível ver o funcionário fora do papel de educador, pois, na essência, toda a atividade na escola se reveste de caráter educativo.
> Por isso, vamos construir a nossa valorização e passar a exercer, de fato, nosso papel de educar! (APP-SINDICATO, 2002, p. 8).

A segunda etapa do curso de FF 97-98, realizada entre os dias 11 a 13 de outubro, reuniu 32 trabalhadores em educação: o tema foi *Educação, pra quê, pra quem?* Oportunidade em que

> [...] discutimos o papel da educação no processo de transformação social, a partir das seguintes questões centrais: qual a diferença entre educação popular e educação formal? Educação e formação são coisas distintas? Metodologia e gestão democrática têm alguma relação? Em que medida nossa prática de vida e profissional é transformadora? Qual a importância da metodologia no processo de construção do conhecimento na leitura e interpretação da realidade e na democratização de nossos locais de trabalho? (APP-SINDICATO, 1997b, p. 7).

3.4.3. Triênio 2000-2002

O ano de 2000 começa para a APP-Sindicato sob a direção da chapa *APP-Sempre em Defesa da Escola Pública*[180], que tinha como projeto, entre outros, o de impulsionar uma política de formação sindical e educacional.

> [...] ressalvamos que a formação não pode ser vista como "*o remédio para todos os males*". A formação é um momento, não mais que um momento, no processo de consciência do ser humano.
> Nossos objetivos são:
> - estimular e potencializar a organização sindical dos trabalhadores em Educação Pública no Paraná;
> - fortalecer nossa organização por local de trabalho através da capacitação dos Representantes de Escola e de Municípios;
> - contribuir com a capacitação e aperfeiçoamento das direções sindicais estadual e dos núcleos;
> - contribuir com a capacitação e aperfeiçoamento dos funcionários da APP-Sindicato;
> - contribuir com a campanha de valorização dos Funcionários(as) de Escola;
> - constituir em um espaço de reflexão política, sindical, educacional e cultural junto a categoria;
> - contribuir com o fortalecimento da APP-Sindicato enquanto entidade de luta dos trabalhadores em educação pública do Paraná (APP-SINDICATO, 2000a, p. 3).

O programa de formação foi planejado para ser executado ao longo dos três anos[181] de gestão da *APP-Sempre em Defesa da Escola Pública*, tendo como temas e conteúdos propostos os seguintes:

> - **Como funciona a sociedade I**[182]: a sociedade em que vivemos; o que é riqueza e pobreza; o que é e como funciona a exploração; o que é salário e mais-valia; como se mantém a dominação; estado e ideologia; perspectivas para os trabalhadores.

---

[180] Gestão 18/10/1999 a 25/09/2002.

[181] A coordenação geral do projeto de formação é de responsabilidade do Coletivo Estadual de Formação da APP-Sindicato, e a coordenação executiva do projeto, em nível estadual, é de responsabilidade das secretarias de Formação Sindical, Educacional e de Organização.
No nível regional, a responsabilidade é das secretarias de Formação, Educacional e de Organização, que devem atuar conjuntamente" (APP-SINDICATO, 2000a, p. 5-6).

[182] "**Duração**: 2 dias intensivos ou 16 horas. Pode ser reduzido para 1 dia ou 8 horas.**Orientação**: este é um curso básico, o primeiro curso do programa de formação" (APP-SINDICATO, 2000, p. 18).

- **Como funciona a sociedade II**[183]: as características fundamentais do capitalismo de acordo com o pensamento neoliberal e com a percepção dos trabalhadores. A crise do capital e o papel do Estado. Globalização e novas tecnologias. Perspectivas e desafios para os trabalhadores.
- **Comunicação e expressão**[184]: o medo de falar em público. Quando e o que falar. Como usar a voz e os gestos. Como ativar a participação coletiva acelerando o desempenho e o entrosamento.
- **Organizando os trabalhadores no local de trabalho**[185]: os problemas no local de trabalho. Quem resolve nossos problemas. Como planejar nossa ação a partir da realidade do local de trabalho. Técnicas, instrumentos e formas de organização.
- **O que é uma análise de conjuntura**[186]: a realidade nem sempre é o que parece. Instrumentos para compreender uma análise de conjuntura: cenários, acontecimentos, atores e relação de forças. Relação entre conjuntura e estrutura. Exercícios práticos e simulados.
- **Mulheres – questão de gênero**[187]: a vida das mulheres e suas lutas específicas. Gênero: como a sociedade constrói "homens e mulheres". Sempre foi assim? Quem oprime é oprimido? Trabalhadoras e trabalhadores: gênero e classe.
- **Raça, etnia e cultura**[188]**:** montar coletivo para construir este curso.
- **O desenvolvimento da consciência no militante**[189]: o que é consciência e alienação. A vivência da realidade e a revolta. A consciência da reivindicação coletiva. A consciência como classe. O processo de consciência e trabalho de formação.
- **Noções básicas de economia política**[190]: como se dá a exploração: burgueses e proletários, o processo de produção das mercadorias, salário, mais-valia, acumulação de capital e a superexploração. Características gerais do capitalismo: a livre empresa e a anarquia da produção, as crises cíclicas. Capitalismo monopolista e capitalismo dependente, colonialismo e neocolonialismo. Capitalismo e Estado: estrutura e superestrutura, como funciona o Estado burguês. Capitalismo e ideologia: instrumentos da

---

[183] "**Duração**: 2 dias intensivos ou 16 horas. Pode ser reduzido para 1 dia ou 8 horas. **Orientação**: este é um curso básico, sendo continuidade do primeiro curso do programa" (APP-SINDICATO, 2000, p.19).

[184] "**Duração**: 2 dias intensivos ou 16 horas. Pode ser reduzido para 1 dia ou 8 horas. **Orientação**: este é um curso de capacitação, sendo continuidade do programa, e objetiva instrumentalizar os representantes de escolas e dirigentes sindicais" (APP-SINDICATO, 2000a, p. 20).

[185] **Duração**: 2 dias intensivos ou 16 horas. Pode ser reduzido para 1 dia ou 8 horas. **Orientação**: este é um curso de capacitação, sendo continuidade do programa, e objetiva instrumentalizar os representantes de escolas e dirigentes sindicais" (APP-SINDICATO, 2000a, p. 21).

[186] **Duração**: 2 dias intensivos ou 16 horas. Pode ser reduzido para i dia ou 8 horas. **Orientação**:este é um curso de capacitação, sendo continuidade do programa, e objetiva instrumentalizar os representantes de escolas e dirigentes sindicais" (APP-SINDICATO, 2000a, p.22).

[187] **Duração**: 2 dias intensivos ou 16 horas. Pode ser reduzido para 1 dia ou 8 horas. **Orientação**: este é um curso básico destinado a homens e mulheres que desejam discutir noções iniciais de gênero, a importância da luta específica das mulheres e suas relação com a luta geral dos trabalhadores" (APP-SINDICATO, 2000a, p. 23).

[188] **Duração**: 2 dias intensivos ou 16 horas. Pode ser reduzido para 1 dia ou 8 horas. **Orientação**: este é um curso básico destinado a homens e mulheres que desejam discutir noções iniciais de raça/etnia, a importância da luta específica das raças/etnias e sua relação com a luta geral dos trabalhadores" (APP-SINDICATO, 2000a, p. 24).

[189] **Duração**: 2 dias intensivos ou 16 horas. Pode ser reduzido para 1 dia ou 8 horas. **Orientação**: este é um curso de capacitação, sendo continuidade do programa, e objetiva instrumetalizar os representantes de escolas e dirigentes sindicais" (APP-SINDICATO, 2000a, p.25).

[190] **Duração**: 6 dias intensivos ou 48 horas. **Orientação**: este é um curso de aprofundamento, sendo oferecido sempre no mês de julho em Curitiba, e objetiva instrumentalizar novos quadros dirigentes sindicais" (APP-SINDICATO, 2000a, p.26).

> dominação ideológica, os princípios liberais. A proposta do socialismo: economia, política e ideologia no socialismo. A passagem para o socialismo.
> - **História das revoluções contemporâneas**[191]: o curso se propõe a conhecer 4 experiências revolucionárias a partir do estudo dos acontecimentos históricos e da produção teórica de cada período. Revolução soviética: a formação do império czarista às revoluções de fevereiro e outubro de 1917. Revolução chinesa: da formação do mandarinato à revolução de 1927; da guerra civil até a tomada do poder em 1949. Revolução cubana: as lutas anti-coloniais e a independência, o neocolonialismo, a luta guerrilheira até 1959, o socialismo em Cuba e a influência na América Latina. A revolução alemã: as lições de uma derrota.
> - **História do movimento operário no Brasil**[192]: o curso se propõe a trajetória de luta da classe trabalhadora no Brasil a partir do estudo dos acontecimentos históricos e da produção teórica de cada período. Brasil Colônia: da ocupação portuguesa até a criação do Império. As lutas pela independência e a formação da classe trabalhadora. O nascimento do capitalismo no Brasil, o Estado Novo e a Revolução de 30. Do fim da era Getúlio até as reformas de base do governo Jango. Do golpe de 64 até o nascimento do novo sindicalismo. A situação atual dos trabalhadores: desafios e perspectivas (APP-SINDICATO, 2000a, p. 13-16).

Destes onze cursos, seis deles estão em um bloco dividido em três níveis[193]: os **cursos básicos**: Como funciona a sociedade I e II; **cursos instrumentais**: Organizando os trabalhadores no local de trabalho; **cursos de aprofundamento**: Noções básicas de economia política, História das revoluções e História do movimento dos trabalhadores no Brasil[194].

Há um outro bloco que, também, é dividido em três níveis: atividades educacionais; atividades específicas; avaliação e planejamento:

> **Atividades educacionais:**
> 1) – Conferência Estadual de Educação (conforme estatuto[195]);
> 2) – Plenárias estaduais do Fórum Paranaense em Defesa da Escola Pública (maio/outubro);

---

[191] **Duração**: 6 dias intensivos ou 48 horas. **Orientação**: este é um curso de aprofundamento, sendo oferecido sempre no mês de julho em Curitiba, e objetiva instrumentalizar novos quadros dirigentes sindicais" (APP-SINDICATO, 2000a, p. 27).

[192] **Duração**: 6 dias intensivos ou 48 horas. **Orientação**: este é um curso de aprofundamento, sendo oferecido sempre no mês de julho em Curitiba, e objetiva instrumentalizar novos quadros dirigentes sindicais" (APP-SINDICATO, 2000a, p. 28).

[193] A justificativa é a de que: "Como não existe prática educativa neutra, entendemos que é necessário selecionar e hierarquizar conteúdos e conceitos, integrá-los num programa de formação que se divida em 6 níveis [...]" (APP-SINDICATO, 2000a, p. 4).

[194] Os demais cursos não estão enquadrados em nenhum dos níveis.

[195] Art. 25: (APP-SINDICATO, 2001, p. 11). As conferências estaduais são realizadas no segundo semestre dos anos ímpares, com livre participação dos sindicalizados, de acordo com a infraestrutura avaliada pelo Conselho Estadual e tem o caráter deliberativo apenas de questões pedagógicas e educacionais.

3) – Micro-regionais anuais de Conferência da Educação (Cascavel, Londrina, Maringá, Curitiba e outros...);
4) – Aprofundamento pedagógico por módulos:
4.1. – Módulo: políticas educacionais e gestão escolar – análise de conjuntura das políticas educacionais implementadas no Paraná e gestão, eleição para diretores, conselho escolar, APM, grêmios, colegiado...
4.2. – Módulo: a prática da ação pedagógica – papel dos pedagogos, construção coletiva de um projeto de ação pedagógico.
4.3. – Módulo: currículo e avaliação (concepção/construção/processo).
4.4. – Módulo: seminários por área do conhecimento.
4.5. – Módulo: funcionários(as) de escola – da vassoura à ação pedagógica, a importância de cada funcionário(a) na construção da Escola Pública.
4.6. – Módulo: a vida funcional dos trabalhadores(as) em educação – conheça seus direitos – em conjunto com a Secretaria de Assuntos Jurídicos e o SAS[196].

Atividades específicas[197]: este nível refere-se às atividades que serão elaboradas em conjunto com as secretarias de Funcionários, de Aposentados, Municipais e de Administração e Patrimônio, pois visam demandas de públicos específicos, a saber: funcionários(as) de escola, trabalhadores(as) em educação aposentados(as) e municipais, e os funcionários(as) da APP-Sindicato.
1) – Atividades específicas para diretoria estadual e assessorias.
1.1. – Formação mensal: estudo de 4 horas (8h às 12h) obedecendo o seguinte cronograma – todas as quartas-feiras, sendo 29/03, 26/04, 24/05, 21/06, 26/07, 23/08, 20/09, 25/10, 22/11 e 13/12.
1.2. – Participação em outros cursos/seminários.
2) – Atividades para o Conselho Estadual:
2.1. – Análise de conjuntura e temas específicos em cada convocação do Conselho.
3) – Atividades específicas para funcionários da APP:
3.1. – Formação política-sindical nos cursos específicos de funcionários, com os conteúdos do Como Funciona a Sociedade I e II.

Avaliação e Planejamento:
1) – seminário estadual de avaliação e planejamento (APP-SINDICATO, 2000a, p. 4 e 5).

Quanto à metodologia:

Partimos da concepção fundamental que buscamos constituir um movimento de luta dos trabalhadores, que tenha como linha geral de princípios, ser anti-capitalista, revolucionário e apontar para a estratégia de construir o socialismo como via para se chegar a uma sociedade sem classes. Isto afirmado nos impõe a tarefa de que os trabalhadores tenham que ter os elementos, ainda que elementos iniciais, para que compreendam o que é e como funciona o capitalismo, da necessidade de superação revolucionária, das vias e formas empregadas historicamente para este fim, compreendam a noção geral de classes e os meios e instrumentos de classe que se produzem para transformar ou manter determinada sociedade. Este

[196] SAS – Serviço de Atendimento ao Sindicalizado.
[197] Nesta atividade, também consta a participação das IES – Instituições de Ensino Superior.

> conhecimento histórico acumulado deve ser apreendido pelos participantes de forma mediatizada por técnicas e dinâmicas que compreendam um esforço pedagógico de traduzir a teoria em vida ou, em outras palavras, vivenciá-la[198] (APP-SINDICATO, 2000a, p. 11).

Para participar dos cursos, exige-se o atendimento aos seguintes critérios:

> *1) – Querer ser formador sindical, ter disposição e vontade política de aprender.*
> 2) – Priorizar tempo disponível para o cumprimento das tarefas entre as etapas do curso.
> 3) – Ter a concordância de seu núcleo sindical com este investimento e apoio político para a realização das atividades formativas.
> 4) – Ter o compromisso de esforço pessoal para a continuidade do processo formativo.
> 5) – Ter um certo acúmulo ideológico no campo cutista (APP-SINDICATO, 1997b, p. 5. Grifo do original).

Ao encerrar este capítulo, volto às indagações feitas na introdução deste trabalho com relação à política de formação sindical da APP-Sindicato. Algumas conclusões finais a que cheguei apontam para o fato de que a concepção que norteia a política de formação sindical deste sindicato é a cutista, por obedecer à programação geral da Central, bem como por seguir a seleção e o reconhecimento da necessidade de hierarquização de conteúdos. Os documentos analisados deixam muito claro que a programação de uma política de formação começou a ser estruturada a partir da filiação da APP-Sindicato à CUT.

Após a filiação da APP-Sindicato à CUT, passou a haver uma maior preocupação com a política de formação sindical, desde que esta não fuja aos princípios básicos da Central. Portanto, a concepção de Sindicato acaba em, linhas gerais, sendo aquela traçada pela Central que, no meu entender, não coloca em questão os fundamentos da sociedade capitalista, não empreende uma análise histórica colocando às claras suas leis de funcionamento e de transformação, nem destacando, ao mesmo tempo, os agentes históricos capazes de transformá-la. Aqui, chamo a atenção para o fato de que a Central e os sindicatos a ela filiados acabam sendo aparelhos hegemônicos de (re)produção do atual modo de produção, desempenhando o mesmo papel da escola, descrito neste trabalho Não há dúvida de que a CUT é uma instituição de grande representatividade das classes trabalhadoras e, mesmo assim, sequer consegue questionar o atual modelo societário.

---

[198] Ainda: "A concepção metodológica presente em nossa proposta de formação parte do acúmulo desenvolvido por diversas escolas e espaços de educação popular, entre elas o NEP 13 de Maio, a Escola Sul, o Instituto Cajamar e outros" (APP-SINDICATO, 2000a, p. 11).

Não pretendo discutir se a filiação se fez ou não necessária. Afinal esta não é a questão. Por quê? Porque questões de ordem estrutural e conjuntural acabam obrigando este ou aquele sindicato a filiar-se a uma das centrais existentes no País, uma vez que, algumas reivindicações das classes trabalhadoras, o governo só aceita negociar se for com as Centrais, ficando, assim, mais fácil manter o controle dos movimentos sindicais e de trabalhadores.

A tarefa de abolir os antagonismos entre as classes sociais não cabe à burguesia, cabe à classe trabalhadora. A burguesia, quando começou a desencadear o processo revolucionário no início dos tempos modernos, iniciado com as Revoluções Inglesas (1640-1688) e culminando com a Independência das Treze Colônias (1776) e a Revolução Francesa (1789), não só acirrou as rivalidades de classes, como "[...] estabeleceu novas classes, novas condições de opressão, novas formas de luta em lugar das velhas" (MARX, 1997, p. 101). Portanto, nas palavras de Marx e Engels (1987, p. 79), a burguesia só pode continuar existindo como classe social sob a "[...] condição de revolucionar incessantemente os instrumentos de produção, por conseguinte, as relações de produção e, com isso, todas as relações sociais [...]", mantendo, dessa forma, os elementos fundamentais da sociedade capitalista, a propriedade privada, a exploração do trabalho assalariado e a troca.

Chamo a atenção para esta questão porque, nos documentos, fica muito claro que, entre outros objetivos, o que se pretende com os cursos de formação é *contribuir para a construção de um projeto socialista e humanista.* Mas, à medida que vamos analisando os movimentos sindicais à luz da teoria do materialismo histórico, percebe-se que a prática está bem distante de algumas formulações teóricas que são apregoadas. Encerro com as palavras de Lênin (1978, p. 125), que fala dos partidos, mas cuja reflexão serve perfeitamente para os movimentos sindicais:

> Para orientar-se na luta dos partidos, não é preciso acreditar em suas palavras; é preciso estudar sua verdadeira história, menos o que eles dizem de si próprios do que eles <u>fazem</u>, como procedem para resolver diferentes problemas políticos, como se <u>conquistam</u> nos problemas que dizem respeito aos interesses vitais das diferentes classes sociais: proprietários, capitalistas, camponeses, operários, etc. (Grifos do original).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao fechar este texto de dissertação de Mestrado em Fundamentos da Educação sobre *Sociedade, Estado e Sindicato no Brasil: quem está educando o educador?*, tendo como objetivo principal analisar a política de formação sindical da APP-Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná, fico com a certeza de incompletude porque ainda há muito que se pesquisar, entender, construir e reconstruir. Durante os curtíssimos meses que tive para a sua elaboração, fui descobrindo, por intermédio de leituras, do empírico, dos anos de militância e das longas conversas com a professora orientadora Maria Rosemary, de que me encontrava diante de um gigantesco novelo de linha cheio de nós para serem desatados e, quando não os havia, tinham que ser feitos para que o trabalho pudesse ir adiante com um mínimo de criticidade possível.

Consciente da complexidade da empreitada em que havia me envolvido, houve momentos de intensa dedicação — o contrário também é verdadeiro — na tentativa de desfazer, o mais rápido possível, o novelo, e também não faltaram os questionamentos acerca de quais conclusões chegaria com este trabalho. Enfim, chego ao "final" porque tive que decretá-lo, acredito ser o grande começo no sentido de contribuir para a construção de uma nova teoria/prática, porque

> Um pressuposto fundamental, quando nos propomos ao debate teórico, entendemos deva ser que as nossas escolhas teóricas não se justificam nelas mesmas. Por traz das disputas teóricas que se travam no espaço acadêmico, situa-se um embate mais fundamental, de caráter ético-político, que diz respeito ao papel da teoria na compreensão e transformação do modo social mediante o qual os seres humanos produzem sua existência, neste [...] (início) de século, ainda sob a égide de uma sociedade classista, vale dizer, estruturada na extração combinada de mais-valia absoluta, relativa e extra. As escolhas teóricas, neste sentido, não são nem neutras e nem arbitrárias — tenhamos ou não consciência disto. Em nenhum plano, mormente o ético, se justifica teorizar por teorizar ou pesquisar por diletantismo. E isto, é bom frisar, não é a mesma coisa do que assumirmos uma perspectiva pragmática, imediatista e produtivista. Preferimos então, desde já, situar-nos na perspectiva que reafirma o materialismo histórico, no horizonte posto por Marx, como uma concepção ontológica e de realidade, método de análise e práxis. Nela, não faz sentido a teoria pela teoria ou a teoria como mera explicação da realidade. Trata-se de refletir sobre a realidade para modificá-la (FRIGOTTO, 1998, p. 26. Os parênteses não consta no original).

Com esta pesquisa, tentei dar conta de como e quem está educando o educador, não pelo caminho convencional, ou seja, aquela educação ofertada pelas tradicionais instituições de ensino dirigidas e controladas pelo Estado, mas pela entidade classista, no caso do Paraná, a APP-Sindicato. Esta possui um pequeno esboço de um programa de política de formação sindical que sequer foi e/ou está sendo sistematizado, ao contrário — embora não abordado neste trabalho por não ter sido o objetivo — do que ocorre com as questões pedagógicas, as quais parecem melhor sistematizadas e com um volume maior de publicações. Não estou querendo afirmar, com isso, que tais preocupações não devam existir e que o pedagógico também não educa, mas é preciso (re)pensar tais práticas em se tratando de um Sindicato que, além do pedagógico, deve estar totalmente centrado e comprometido com

> [...] as lutas da classe trabalhadora na transformação radical da sociedade que os explora e os aliena, é a formação de quadros dirigentes. Vivemos num contexto onde o sindicato necessita estar organicamente vinculado aos movimentos e lutas sociais que buscam a emancipação humana, vale dizer, relações sociais socialistas. Neste sentido, o sindicato não pode se constituir em centro de formação profissional, mas disputar, em qualquer espaço da sociedade, a direção ético-política e científica desta formação no sentido que atenda aos interesses dos trabalhadores (FRIGOTTO, 2000, p. 136).

A falta de sistematização do programa de formação política sindical e dos conteúdos ministrados nos cursos realizados ao longo do período que este trabalho se propôs analisar, 1988-2002, acabou dificultando a análise, conforme já mencionado no corpo do trabalho, mas, no entanto, este fator não deve ser colocado como empecilho para alguns apontamentos à luz da linha teórica adotada.

A APP-Sindicato se filiou à Central Única dos Trabalhadores (CUT) no primeiro semestre de 1995, 12 anos após a fundação da Central que, na sua fase de implantação e legitimação, ainda não dispunha de um projeto de formação sindical, embora constasse de seu estatuto provisório. Tal feito veio a ocorrer em 1985, quando a Secretaria Nacional de Formação (SNF) realizou o primeiro programa de atividades e, no ano seguinte, promoveu o I Encontro Nacional de Secretarias de Formação. A formação, como prioridade, foi definida após a realização do II Concut (Congresso Nacional da CUT) em 1987 (MANFREDI, 1996, p. 147-148).

Portanto, quando da filiação da APP-Sindicato à CUT, a Central já possuía um projeto formativo. Ficou claro no *Coletivo de Formação Sindical,* realizado em abril/97 pela APP-Sindicato, mencionado no item que discute a política de formação sindical da APP-Sindicato, triênio 1997-99, que, um dos objetivo, dentre outros, que devem ser estudados e debatidos no *Curso de Formação de Formadores* é o de *contribuir para o desenvolvimento de uma nova cultura sindical, centrada verdadeiramente no projeto cutista e na construção de "novos homens e novas mulheres", sujeitos sociais do projeto socialista e humanista da sociedade que hoje buscamos.* Em outubro/97, quando novamente o *Coletivo de Formação Sindical* se reúniu, já foram destacados os critérios para participar de cursos de formação, entre outros, o de *ter um certo acúmulo ideológico no campo cutista*.

Estas duas questões — *construção de um projeto cutista* e um *certo acúmulo ideológico no campo cutista* — me colocam algumas interrogações. Uma delas é sobre que tipo de novos homens e novas mulheres, sujeitos sociais de um projeto socialista e humanista de uma nova sociedade, busca-se quando a CUT se propõe a participar do Fórum Capital/Trabalho[199], iniciado em dezembro de 1991 com término no final do primeiro semestre de 1992. O resultado desse encontro foi o da

> [...] compreensão de centrais sindicais de trabalhadores e de entidades empresariais sobre a necessidade de um diálogo entre Capital e Trabalho, para se discutir os problemas básicos da sociedade brasileira. Diálogo ainda mais indispensável porque haviam se tornado infrutíferas as discussões de amplos setores sociais com o governo da República (FÓRUM CAPITAL/TRABALHO, 1992, p. 195).

Há duas observações a fazer: 1ª) – Estabelecer um diálogo entre Capital e Trabalho é historicamente impossível, a não ser que seja benéfico para uma das partes, neste caso, somente e sempre para o Capital. Estas categorias são inconciliáveis — conforme foi constatado no primeiro capítulo —, porque entre outras exigências para a manutenção do Capital e da produção capitalista, a manutenção da propriedade privada, a divisão de classes sociais e da troca são elementos fundamentais para a manutenção do atual modo de

---

[199] "Constituíram e participaram do Fórum as seguintes entidades: Confederação Geral dos Trabalhadores (CGT), Central Única dos Trabalhadores (CUT), Força Sindical (FS), Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP), Federação do Comércio do Estado de São Paulo (FCESP), Confederação Nacional do Transporte (CNT), Pensamento Nacional das Bases Empresariais (PNBE), Sociedade Rural Brasileira (SRB) e Organização das Cooperativas do Brasil (OCB)" (FÓRUM CAPITAL/TRABALHO, 1992, p. 195). Para auxiliar a discussão entre os representantes do Capital e do Trabalho, as entidades participantes solicitaram o apoio da Universidade de São Paulo (USP).

produção. 2ª) – Instituir o diálogo entre Capital e Trabalho porque este se tornou infrutífero com o governo da República, parece não ser a justificativa mais plausível. Nos dois primeiros anos da década de 1990, sob o governo Collor, que tratei no primeiro capítulo no item *o ajuste neoliberal do Brasil*, inaugurou-se o processo de privatizações, desregulamentações e abertura ao capital estrangeiro, cuja política econômica foi aplaudida por amplos setores da sociedade brasileira, inclusive pela maioria das entidades que compuseram o Fórum Capital/Trabalho. À época, mesmo com *impeachment* de Collor, lembrando Marx, *o governo moderno não deixou de ser um comitê para gerir os negócios comuns de toda a classe burguesa.*

O Fórum Capital/Trabalho elegeu uma agenda com os seguintes temas prioritários: Reforma do Estado, Reforma Fiscal e Revisão da Constituição; Políticas de Rendas e de Modernização das Relações Capital–Trabalho; Políticas Agrícolas, Industrial e do Comércio; Política de Educação, Ciência e Tecnologia.

Não vou aqui relatar os resultados de todas as temáticas. Quanto às Políticas de Rendas e de Modernização das Relações Capital – Trabalho, houve acordo no Fórum

> [...] sobre as características gerais de um novo sistema de relações de trabalho no Brasil. Este novo sistema deveria ser muito mais autônomo em relação ao Estado e despido das atuais características corporativistas. O Fórum entende que o atual modelo é excessivamente controlado pelo Estado e se esgotou. **Novas formas de relacionamento entre Capital e Trabalho precisam ser criados,** com o objetivo de eliminar o intervencionismo estatal e privilegiar a negociação direta, como principal mecanismo para a administração do conflito entre Capital e Trabalho. As indicações do Fórum são as seguintes:
> Entende-se que Capital e Trabalho compartilham de alguns valores e interesses nacionais e que, apesar da existência de divergências, é possível introduzir elementos de convergência através da negociação.
> Reconheceu-se a *relação conflituosa* e a divergência de interesses entre Capital e Trabalho. Este é, talvez, o resultado mais expressivo alcançado. As implicações são as seguintes:
> [...]
> - reconhecimento de que é possível gerir as divergências entre Capital e Trabalho, ainda que esse processo exija esforços de ambas as partes, sem renegar a existência do conflito;
> - reconhecimento da negociação direta e permanente como um valor a ser perseguido e como o mecanismo mais adequado para contemplar os interesses do Trabalho e do Capital (FÓRUM CAPITAL/TRABALHO, 1992, p. 197-198. Sem grifo no original).

Dentro da temática *modernização das relações Capital –Trabalho*, a qualificação da mão-de-obra foi discutida e a conclusão foi a de que se pode

> [...] prever que a modernização tecnológica dará novas dimensões ao conflito Capital/Trabalho. Os representantes do Trabalho reconhecem que novas formas de produção podem provocar a redução setorial da mão-de-obra e estão dispostos a aceitar esta conseqüência de forma negociada, desde que os excedentes de trabalho, em alguns setores, sejam requalificados e reaproveitados em outros segmentos da economia (FÓRUM CAPITAL/TRABALHO, 1992, p. 200).

Quanto às *políticas agrícola, industrial e do comércio*, a questão mais interessante foi com relação à agricultura:

> [...] acentuou-se a urgência de estímulos ao *desenvolvimento tecnológico* do setor e à formação de recursos humanos; também se concluiu pela necessidade de estímulos à produção de bens de consumo de massa, particularmente com a *redução da carga tributária* sobre os produtos da cesta básica; todavia, houve divergências sobre as opiniões de se privilegiar ou não a produção para o mercado interno (FÓRUM CAPITAL/TRABALHO, 1992, p. 202. Grifo do original).

Em reunião realizada no dia 15 de Junho de 1992, a Coordenação Geral do Fórum Capital/Trabalho aprovou a "Carta Educação", na qual

> De forma consensual, Capital e Trabalho vêem na carência da educação fundamental o principal entrave à construção da Nação. Até há algum tempo, o sistema produtivo operava com uma parcela de profissionais estritamente especializados lado a lado a uma maioria de trabalhadores não-qualificados. O quadro atual não comporta esta divisão e impõe uma formação básica universalizada entre os trabalhadores e uma capacidade de ágil adaptação a novas técnicas (atualização permanente), sobretudo diante da revolução, ainda em curso, nos processos produtivos. A educação fundamental torna-se, por isso, condição estratégica essencial (FÓRUM CAPITAL/TRABALHO, 1992, p. 207).

Nesta perspectiva, ainda foi debatido que o Brasil carece de condições para acompanhar a evolução tecnológica, a abertura de novos mercados e fazer frente à competição internacional, colocando-se, com isso, a necessidade de se promover a modernização. Esta depende

> [...] talvez, sobretudo, de uma correspondente política educacional [...]. Se é indiscutível o julgamento de que nossa escola vai mal, não parece fácil um diagnóstico claro dos pontos-chave, determinantes para tão mau

> desempenho. É preciso, primeiro, observarem-se os dados relativos à escolaridade elementar que dispensam adjetivos.
> [...]
> Seria, no entanto, incorreto acreditar que o problema não está nas escolas, mas sim na estrutura educacional, porque as escolas também vão mal. Seu desempenho enquanto unidade não é avaliado e sua responsabilidade pela promoção humana não é cobrado.
> [...]
> Capital e Trabalho podem, como integrantes da sociedade civil, participar de proposições e formulações para melhoria da educação regular. Para tanto, o principal viés de ação do presente Fórum é a ação política articulada diretamente sobre executivos, legislativos e opinião pública, através de seus associados (sindicatos e empresas) e talvez, sobretudo, associados aos meios de comunicação de massa. Assim, talvez o principal resultado do Fórum em relação a isso seja o reflexo de suas conclusões sobre a atuação política das centrais sindicais e das federações de empresas.
> [...]
> [...] Capital e Trabalho podem, independente ou articuladamente, se constituir em agentes de atuação educacional concreta nos locais de trabalho e no espaço corporativo. A curto prazo, a qualificação da mão-de-obra hoje disponível, incluindo os analfabetos funcionais, caberia também às empresas e, autônoma ou conjuntamente, aos sindicatos, através de ações do tipo mutirão.
> Capital e Trabalho compreendem, portanto, a necessidade de uma recíproca articulação para a recuperação educacional do trabalhador. [...].
> Tanto Capital quanto Trabalho, na mesma medida que se dispõem à mobilização para uma atuação educacional direta, consideram fundamental que os fundos de caráter social destinados à educação tenham gestão tripartite. Neste sentido, a inconsistência das políticas federais, como nos programas de educação compensatória anunciadas com grande alarde e cujos recursos não se materializam, contribui para a desorganização e o desestímulo da atuação da sociedade civil organizada (FÓRUM CAPITAL/TRABALHO, 1992, p. 207-211).

Esta discussão sobre o Fórum Capital/Trabalho tem o objetivo de mostrar que as decisões tomadas têm a participação da CUT, e que a postura por ela tomada se reflete nas lutas reivindicatórias da Central e dos sindicatos a ela filiados, bem como nos projetos de formação sindical. A Central não apenas participou do evento como comungou dos ideários dos representantes do Capital, corroborando e legitimando com a manutenção e fortalecimento das relações produtivas vigentes. Seduzidos pelo canto em busca de soluções para a crise brasileira, para a qual não há saída, representantes dos trabalhadores conduzem a classe trabalhadora a manter a (re)produção capitalista e a acreditarem, cada vez mais, que quando "[...] o imaginário social está construído à imagem e semelhança do bloco dominante, o processo de dominação é muito mais consenso e menos força" (OLIVEIRA, 2001, p. 47).

A crença de que é possível Capital/Trabalho viverem harmonicamente e encontrar soluções para resolver os grandes problemas brasileiros levou o atual presidente da República, Luís Inácio Lula da Silva, a fazer aliança com um setor da burguesia. José de Alencar é um representante da burguesia e não há como negá-lo, e ataques para demonstrar a boa razão da aliança com os bons patrões é a acomodação na vala comum da politicalha burguesa e da pseudo-esquerda. Vale lembrar que não existem bons e maus patrões. Todos acumulam capital extraindo mais-valia da força de trabalho assalariada. É bom lembrar também que é a primeira vez, em toda a história da esquerda brasileira, que um partido de trabalhadores se alia a partidos ou personalidades burguesas estando na cabeça da chapa. O Partido dos Trabalhadores se prestou e está se prestando a um papel pedagógico que procura apontar para uma possibilidade — junção trabalho e capital — que à luz de uma análise científica da história se mostra completamente improcedente. Desprezar esse fato é não levar em conta o que isso significa histórica e politicamente.

As questões até agora levantadas vêm, também, comprovar a afirmação feita na introdução, que, no decorrer de longas décadas, o movimento sindical brasileiro foi incapaz de entender o processo de desenvolvimento do capitalismo e industrialização no Brasil e, com isso, incapaz de intervir socialmente, de maneira correta e concreta, da perspectiva do trabalho e do trabalhador.

E qual então seria o caminho? Creio que o primeiro passo é entender e acreditar que tudo o que é produzido — materialmente e espiritualmente —, é produzido pelos homens, porque

> O trabalho não desapareceu. Evoluiu e sofreu alterações nascidas da civilização capitalista como um todo. Sem o homem — isto é, sem o trabalhador — não há produção e sem esta, em constante desenvolvimento, não existe civilização. Automatiza-se a produção. Mas anula-se o elemento humano? Ou se quer chegar ao ideal do fascismo e do nazismo de robotizar o ser humano e todas as qualidades da pessoa?
> É urgente enfatizar que o que está em jogo é a crise do capitalismo. O que resultará desse completo processo histórico? Continuidade ou mudança substancial da civilização que engendrou o capital, a burguesia e o Estado representativo? Já ficou patente que essa civilização, ao atingir seu apogeu e o clímax de suas potencialidades, representa uma encarnação de Behemoth, a vitória do homem lobo de outro homem.
> Encontramo-nos em ciclo final, não em ponto de partida, embora fim e começo apareçam entrelaçados. Essa vem a ser a reflexão que deve guiar o horizonte intelectual dos trabalhadores e sindicalistas brasileiros. Oprimidos e marginalizados dos centros de decisão e poder, compete-lhes

> lutar com ardor para impedir que a civilização capitalista dos trópicos se reproduza indefinidamente como o malho que esmaga a cabeça dos pobres. O embate sindical não pode restringir-se aos salários ou à rotina superada de um rol de "causas populares" sobrepostas à conquista de melhores níveis de renda. Impõe-se o confronto redefinido por seu alcance para a classe social e a constituição de uma sociedade realmente democrática. Os empresários agem nessa esfera, em função de seus interesses setoriais, de classe ou de poder.
> Liberdade, igualdade, democracia, cidadania ou solução da "questão social" são objetivos essenciais que devem provocar greves de tensão nos movimentos sindicais. Do contrário, trabalhadores e sindicatos não terão como intervir na reforma da ordem e, muito menos, em embates voltados para a subversão do "*status quo*". Até o presente, as classes burguesas dominaram as transformações da sociedade e da civilização. Agora, os trabalhadores, com o apoio em grupos aliados, precisam recriar o mundo a sua imagem. Ou ceder à barbarização sem precedentes de sua existência social!" (FERNANDES, 1997, p. 245-246).

As questões que foram levantadas ao longo do trabalho e nestas considerações finais me levam a concluir que a institucionalização dos sindicatos, sob a ingerência do Estado, também é um fator de ruptura na construção de um projeto autônomo de sindicalismo e de um projeto de educação mais globalizante de caráter classista. Portanto, para um entendimento mais elaborado, seria necessário um resgate da história da formação sindical no Brasil, desde o início do século, mais especificamente entre 1902 a 1920, período em que predominaram, no movimento operário-sindical brasileiro, as propostas educativas dos libertários, notadamente dos grupos anarco-sindicalistas. Esta constatação a tive num dado momento da pesquisa em que não daria tempo de realizar mais leituras. Não que ela tenha vindo tarde, mas por ter priorizado o entendimento das categorias discutidas no primeiro capítulo e principalmente as discussões do segundo capítulo, sobre a natureza do trabalho docente e acerca da gênese da profissão docente no período moderno. Certamente, o resgate da história da formação sindical no Brasil ficará para um trabalho posterior e, conseqüentemente, fornecerá elementos para uma melhor compreensão da formação política do educador.

Uma outra hipótese que levantei com referência à institucionalização do sindicalismo brasileiro, é que ela gerou importantes mecanismos de controle político-ideológicos. Em se tratando dos professores paranaenses — que só puderam se organizar em sindicato após a promulgação da Constituição de 1988, e considerando que, culturalmente, os docentes trazem consigo, há séculos, a visão de que a sua profissão é uma missão, é um sacerdócio etc. —, este controle esteve mais presente entre esta categoria de trabalhadores.

Os professores paranaenses se organizaram em Associação em 1947 e assim permaneceram até 1989. Ideologicamente, o associativismo — ainda hoje é grande o número de professores que avaliam que nos tempos em que a APP era uma associação havia mais conquistas — tem um peso muito forte na vida destes profissionais, reforçando a idéia de que é diferenciado diante de tantos outros profissionais, uma vez que sua profissão, no Paraná, só foi regulamentada no final de 1968, com a aprovação do *Estatuto do Magistério* e do *Quadro Próprio do Pessoal de Magistério*, discutido no terceiro capítulo.

Lembrando Florestan Fernandes (1986, p. 26), "[...] Um professor deve aprender a pensar em termos de luta de classes, mesmo que não seja marxista," até porque não foi Marx quem criou a idéia de classe e muito menos a luta de classes.

Por fim, a história dos enfrentamentos entre o Governo do Estado e a APP-Associação e a APP-Sindicato, principalmente na década de 1990, bem como o esforço em desenvolver um programa de formação política sindical, não me exime de um balanço crítico, apontando problemas e desafios que ainda persistem e, em especial, no que cabe à CUT, que disputa com a Força Sindical a hegemonia sindical brasileira.

Diante do exposto, sou levado a concluir que, de fato, o programa de política de formação sindical da APP-Sindicato tem o objetivo de formar o professor. Mas esta formação visa muito mais torná-lo um militante cutista ou do próprio sindicato, do que um agente histórico transformador.

Encerro nas palavras de Florestan Fernandes (1986, p. 33-36):

> A educação do educador é um processo complexo e difícil. É importante que se perceba o que está acontecendo na sociedade brasileira de hoje. O educador está se reeducando em grande parte por sua ação militante, à medida que aceita a condição de assalariado, que proletariza sua consciência, portanto seus modos de ação. Isto apesar de ser uma pessoa da pequena burguesia ou da classe média. Ele rompe com seus padrões ou então passa por um complicado processo de marginalidade cultural, porque compartilha de duas formas de avaliações: uma, que é mais ou menos elitista; e outra, que é mais ou menos democrática e divergente. Nessa situação-limite, o professor se vê obrigado a redefinir sua relação com a escola, com o conteúdo da educação, sua relação com o estudante, com os pais dos estudantes e com a comunidade em que vivem os

estudantes. E isso vai tão longe que, se um professor primário, que antes era um zero, sair para uma greve, arrastará consigo não só os seus companheiros, a sua categoria, mas também estudantes, pais de estudantes, a manifestação de massa. Isso é muito importante, quer dizer, assiste-se a um processo novo, um processo em que o desnivelamento econômico, social e político criou a possibilidade de que o professor defina a sua humanidade em confronto com a tradição cultural e com a opressão política.

[...]

[...] o educador tem uma liberdade muito grande. Pode identificar-se com uma classe ou com outra, pode identificar-se com a classe dominante, com as classes intermediárias ou com as classes subalternas. É claro que o educador, tendo liberdade de escolha, pode ter uma ampla margem de atuação política na sociedade. Para uma pessoa que está na minha posição, posso dizer que é lamentável que muitos professores usem essa liberdade para se tornarem conservadores e até reacionários, inclusive, para fazerem listas de punição de colegas dos quais gostariam de se livrar por motivos ideológicos, políticos e, às vezes, até de competição intelectual. Pode-se lamentar o teor dominante das tendências reformistas mais ou menos ambíguas. Mas, de qualquer maneira, existe uma vasta gama de potencialidades que se exprimem no campo real, ou seja, é possível conjugar a consciência pedagógica dos problemas da sociedade a uma nova forma de ação prática. É isto que garante a transformação substantiva. A transformação não é produto do avanço na esfera da consciência e também não produto de uma elaboração espontânea da realidade. É preciso que a ação prática transformadora se encadeie a uma consciência teórica e prática, que seja, num sentido ou noutro, dentro da ordem ou contra a ordem, revolucionária.

REFERÊNCIAS

ALVES, Giovani. **Trabalho e mundialização do capital: a nova degradação do trabalho na era da globalização.** São Paulo: Praxis, [199-?]

ALVES, Nilda. **Formação de professores: pensar e fazer.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Questões da nossa época, v. 1)

ANTUNES, Ricardo. **O que é sindicalismo?** 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1981. (Coleção primeiros passos, v. 3)

ANTUNES, Ricardo. **Classe operária, sindicatos e partidos no Brasil: um estudo sobre a consciência de classe, da Revolução de 30 até a Aliança Nacional Libertadora.** 2 ed. São Paulo: Cortez: Ensaio: Autores Associados, 1988. (Coleção teoria e prática sociais).

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho.** 5. ed. São Paulo: Boitempo, 2002.

BATISTA, Paulo Nogueira. O consenso de Washington: a visão neoliberal dos problemas latino-americanos. **Caderno Dívida Externa**, n. 6, São Paulo: Peres, set., 1994.

BERNARDO, Antônio Carlos. **Tutela e autonomia sindical: Brasil, 1930-1945**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1982.

BLANK. **História administrativa do Paraná: criação, competências e alterações das unidades administrativas da Província e do Estado (1850-1947).** Curitiba, PR: Imprensa Oficial, 2000.

BOITO JÚNIOR, Armando. Hegemonia neoliberal e sindicalismo no Brasil. In: TOLEDO, Caio Navarro de, MORAES, J. Quartim de e ANTUNES, Ricardo (Orgs.). **Crítica Marxista.**. São Paulo: Brasiliense, 1996, v. I, n. 3. p. 80-105.

BOND, Rosana. **A saga de Aleixo Garcia: o descobridor do Império Inca**. Florianópolis,SC: Insular: Fundação Franklin Cascaes, 1998.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988.** In: Obra coletiva de autoria da Editora Saraiva com a colaboração de Antonio Luiz de Toledo Pinto, Márcia Cristina Vaz dos Santos Windt e Luz Eduardo de Siqueira. 27. ed. São Paulo: Saraiva, 2001. (Coleção Saraiva de legislação).

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX.** 3. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1987.

CAMBI, Franco. O Século XVIII: laicização educativa e racionalismo pedagógico. In: _____. **História da Pedagogia**. São Paulo: Editora UNESP, 1999. p. 323-376.

CANCIAN, Nadir Apparecida. **Cafeicultura paranaense – 1900/1970.** Curitiba: Grafipar, 1981.

CATANI, Denice Barbara. Estudos de história da profissão docente. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira et al. (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2000. p. 585-599.

CHASIN, José. As Máquinas Param, Germina a Democracia. **Escrita/Ensaio**. São Paulo, Editora e Livraria Escrita, n. 7, p. 107-132, 1980.

CHASIN, José. Conquistar a Democracia pela Base. **Temas de Ciências Humanas**. São Paulo, Livraria e Editora Ciências Humanas, n. 6, p. 153-175, 1979.

CHASIN, José. **O integralismo de Plínio Salgado: forma de regressividade no capitalismo híper-tardio.** São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1978.

CHAUI, Marilena. A consciência pode conhecer tudo? In: _____. **Convite à filosofia.** 7. ed. São Paulo: Ática, 2000. p. 165-178.

CHESNAIS, François. **A mundialização do capital.** São Paulo: Xamã, 1996.

CONCEIÇÃO, Martinho da. et al. **A intervenção da CUT nas políticas públicas de geração de trabalho, emprego, renda e educação dos trabalhadores: avaliação, resultados e ampliação de perspectivas**. São Paulo: CUT: Unitrabalho, 2003.

COSTA, Emília Viotti da. **Da monarquia à república: momentos decisivos.** 6.ed. São Paulo: UNESP, 1999. esp. p. 271 a 490.

COTRIM, Gilberto. Era Vargas. In: _____. **História do Brasil: um olhar crítico**. 1. ed., São Paulo: Saraiva, 1999. p. 297-313.

CUNHA, Luiz Antonio e GÓES, Moacyr. **O golpe na educação.** 5. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985. (Brasil: os anos de autoritarismo).

DICIONÁRIO HISTÓRICO-BIOGRÁFICO DO ESTADO DO PARANÁ. Curitiba: Editora Livraria do Chaim, Banco do Estado do Paraná, 1991.

DIEESE. Emprego e desemprego. In: _____. **A situação do trabalho no Brasil.** São Paulo: Dieese, 2001. p. 49-75.

ENGELS, Friedrich. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra**. 2. ed. São Paulo: Global, 1985. (Coleção bases, v. 47)

ENGELS, Friedrich. **Do socialismo utópico ao socialismo científico.** 10. ed. São Paulo: Global, 1989. (Coleção bases, v. 13).

ENGELS, Friedrich. Prefácio à edição inglesa de 'Do socialismo utópico ao socialismo científico'. In: MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **Textos.** São Paulo: Edições Sociais: Alfa-Omega, 1977. 1: p. 7-26.

FERNANDES, Florestan. A formação política e o trabalho do professor. In: CATANI, Denice Bárbara et al. (Orgs). **Universidade, escola e formação de professores**. São Paulo: Brasiliense, 1986. p. 13-37.

FERNANDES, Florestan. O eclipse do trabalho. In: MARTINS FILHO, João Roberto (Org.). **A força do argumento.** São Carlos, SP: EDUFSCar, 1997. p. 245-246.

FERREIRA, Maria Lúcia. **A teoria marxiana do valor-trabalho**. São Paulo, Ensaio, 1992. (Cadernos Ensaio Série Pequeno Formato, v. 9).

FÓRUM CAPITAL/TRABALHO: conclusões e recomendações. In: **Estudos Avançados**, São Paulo: USP, v. 6, nr 14, p. 195-213, jan./abr. 1992.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 25-54. (Coleção estudos culturais em educação).

FRIGOTTO, Gaudêncio. Entrevista. In: **A CUT e os novos desafios da formação sindical e da educação.** CUT: São Paulo, 2000. (Formação sindical em debate, n. 3, núcleo temático educação do trabalhador) fev./2000.

FURTADO, Celso. **Análise do 'modelo' brasileiro**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1972.

FURTADO, Celso. **O capitalismo global.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

GRANDE enciclopédia Larousse Cultural. São Paulo: Nova Cultural, 1998, v. 18, p. 4466-4467.

HÖFLING, E. M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Revista Caderno CEDES**, Campinas: UNICAMP, n. 55. p. 30-41, 2001.

KOSHIBA, Luiz e PEREIRA, Denise Manzi Frayze. O apogeu do império (1850-1870) e Política externa: a Guerra do Paraguai (1865-1870). **In: História do Brasil.** 7. ed. São Paulo: Atual Editora, 1996, p. 182-195.

LAPA, José Roberto do Amaral (Org.). **Modos de produção e realidade brasileira.** Petrópolis,RJ: Vozes, 1980. (Coleção história brasileira, v. 5).

LÊNIN, V. I. Os partidos políticos na Rússia. In: FERNANDES, Florestan (Org.). **Lênin**: política. 2. ed. São Paulo: Ática, 1978. p. 124-138. (Grandes Cientistas Sociais, v. 5).

LENINE, V. I. O imperialismo fase superior do capitalismo. In: **_____. Obras escolhidas**. 3. ed. t. 1. São Paulo: Alfa-Omega, 1986. p. 591-671.

LOMBARDI, José Claudinei. A educação e a Comuna de Paris: notas sobre a construção da escola pública, laica, gratuita e popular. In: ORSO, Paulino J. et al. (Orgs.). **A Comuna de Paris de 1871: história e atualidade**.. São Paulo: Ícone, 2002. p. 65-88.

LOPES, Eliane Marta Santos Teixeira. **Origens da educação pública: a instrução na revolução burguesa do século XVIII**. São Paulo: Loyola, 1981. (Coleção "Educ - Ação", v. 3).

MAGALHÃES, Marion Brepohl de. **Paraná: política e governo.** Curitiba, PR: SEED, 2001. (Coleção história do Paraná; textos introdutórios).

MANFREDI, Silvia Maria. Educação sindical no Brasil nas décadas de setenta e oitenta. In: OLIVEIRA, Carlos Alonso Barbosa de et al. (Orgs.). **O mundo do trabalho: crise e mudança no final do século**. São Paulo: Página Aberta, 1994. p. 289-322.

MANFREDI, Sílvia Maria. **Formação sindical: história de uma prática cultural.** São Paulo: Escrituras, 1996.

MARTINS, Heloísa Helena Teixeira. **O Estado e a burocratização do sindicato no Brasil**. São Paulo: Hucitec, 1979.

MARTINS, José de Souza. **O cativeiro da terra.** 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1990.

MARX, Karl e ENGELS, F. **Manifesto do partido comunista**. 6. ed. São Paulo: Global, 1987. (Coleção universidade popular, v. 1).

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos e filosóficos.** Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

MARX, Karl. **A burguesia e a contra revolução**. São Paulo: Ensaio, 1987a.

MARX, Karl. Prefácio para a crítica da economia política. In: _____. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. 4. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987b. p. 27-32. (Os pensadores).

MARX, Karl. **Trabalho assalariado e capital.** São Paulo: Acadêmica, 1987c.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. 13. ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 1989, L. 1, v. I e II.

MARX, Karl. **Marx: vida e pensamentos.** São Paulo: Martins Claret, 1997.

MARX, Karl. Produtividade do capital. Trabalho produtivo e improdutivo. In: _____. **Teorias da mais-valia: história crítica do pensamento econômico**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1980, L. 4 de O Capital, v. I. p. 384-406.

MARX, Karl. **Capítulo VI inédito de O Capital: resultado do processo de produção imediata.** São Paulo: Moraes, s.d. esp. p. 108-120.

MÉSZÁROS, Istvan. A quebra do encanto do “capital permanente universal”. In: _____. **Para além do capital: o rumo a uma teoria da transição**. São Paulo: Boitempo; Campinas, SP: Unicamp. p. 53-93.

MORAES FILHO, Evaristo de. O decreto 19770, de março de 1931. In: _____. **O problema do sindicato único no Brasil: seus fundamentos sociológicos.** 2. ed., São Paulo: Alfa-Omega, 1978. p. 216-226. (Biblioteca Alfa-Omega de estudos sociais; série 1 v. 7)

NADALIN, Sérgio Odilon. **Paraná: ocupação do território, população e migrações**. Curitiba: SEED, 2001 (Coleção história do Paraná; textos introdutórios).

NOVAIS, Fernando A. **Estrutura e dinâmica do antigo sistema colonial.** 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1977.

NÓVOA, António (org.). Formação de professores e profissão docente. In: _____. **Os professores e a sua formação.** 3. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997. p. 13-33.

NÓVOA, António. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento do trabalho docente. In: **Teoria & Educação**. Porto Alegre, RS: Pannonica, n. 4, p. 109-139, 1991.

OLIVEIRA, Dennison de. **Urbanização e industrialização no Paraná.** Curitiba: SEED, 2001. (Coleção história do Paraná; textos introdutórios).

OLIVEIRA, Francisco de. Padrões de acumulação, oligopólios e Estado no Brasil (1950-1976). In: _____. **A economia da dependência imperfeita**. 5. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1989. p. 76-113.

OLIVEIRA, Francisco de. A emergência do modo de produção de mercadorias: uma interpretação teórica da economia da República Velha no Brasil (1889-1930). In: _____. **A economia da dependência imperfeita.** 5 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1989. p. 9-38.

OLIVEIRA, Francisco de. A nova hegemonia da burguesia no Brasil dos anos 90 e os desafios de uma alternativa democrática. In: FRIGOTTO, Gaudêncio e FRANCO, Maria Ciavatta (Orgs.). **Teoria e educação no labirinto do capital.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 47-71.

PADIS, Pedro Calil. **Formação de uma economia periférica: o caso do Paraná.** São Paulo: Hucitec; Curitiba: Secretaria da Cultura e do Esporte do Governo do Estado do Paraná, 1981 (Economia e planejamento: série teses e pesquisas).

PAZZINATO, Alceu Luiz e SENISE, Maria Helena Valente. 'A Reforma Protestante' e 'A Revolução Francesa'. In: _____. **História Moderna e Contemporânea**. 6. ed. São Paulo: Ática, 1997. p. 62-71; 116-128.

PESSANHA, Eurize Caldas. **Ascensão e queda do professor**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1977. (Coleção questões da nossa época, v. 34).

RATACHESKI, Alir. Cem anos de ensino no Estado do Paraná. In: **1º Centenário da Emancipação Política do Paraná: 1853-1953.** Porto Alegre,RS: Livraria do Globo S.A., 1953.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 15. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 1998. (Coleção memória da educação).

RODRIGUES, Maria Angélica Borges. Particularidade e objetivação do capitalismo. **Nova Escrita Ensaio**. São Paulo, Livraria Editora Escrita, n. 8, p. 69-80, 1981.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil.** 20. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

ROMANO, Roberto. Limites da ação política do professor. In: CATANI, Denice Bárbara et al. (Orgs.). **Universidade, escola e formação de professores**. São Paulo: Brasiliense, 1986. p. 85-112.

SADER, Emir. **Que Brasil é este?: dilemas nacionais no século XXI.** São Paulo: Atual, 1999. (História viva).

SANTOS, Carlos Roberto Antunes dos. **Vida material e econômica.** Curitiba: SEED, 2001 (Coleção história do Paraná; textos introdutórios).

SANTOS, José Vicente Tavares dos. **Colonos do vinho: estudo sobre a subordinação do trabalho camponês ao capital.** 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1984.

SAPELLI, Marlene Lucia Siebert. **A política educacional do governo Lerner (de 1995 a 2002): a crescente precarização da escola pública paranaense.** Maringá, PR: UEM, 2002. (Dissertação de mestrado).

SAVIANI, Dermeval. Sobre a natureza e especificidade da educação. In: _____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 8 ed. revista e ampliada. Campinas, SP: Autores Associados, 2003. (Coleção educação contemporânea).

SCHELBAUER, Analete Regina. **Idéias que não se realizam: o debate sobre a educação do povo no Brasil de 1870 a 1914**. Maringá, PR: EDUEM, 1998.

SHEEN, Maria Rosemary Coimbra Campos (Org.). Estado e educação no Brasil: análise histórica do contexto de criação das universidades estaduais do Paraná na década de 60. In: _____, **Recortes da história de uma universidade pública: o caso da Universidade Estadual de Maringá.** Maringá, PR: EDUEM, 2001. p. 11-45.

SHEEN, Maria Rosemary Coimbra Campos. **O contexto da política de criação das universidades estaduais do Paraná.** Dissertação de mestrado em Educação, Campinas: UNICAMP, 1986.

SILVA, Antonio Ozai da. **História das tendências no Brasil: origens, cisões e propostas.** 2. ed. São Paulo: Dag Gráfica Editorial, s.d. (esp. capítulo II "Da formação do Partido Comunista do Brasil à política obreirista (1922-1930)" e capítulo V "Da "declaração de março" ao período da "luta armada" (1958-1967)".

SINGER, Paul. Evolução da Economia Brasileira: 1955-75. In: _____. **A Crise do Milagre**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976. p. 99-119.

SOARES, Laura Tavares. **Os custos sociais do ajuste neoliberal na América Latina.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção questões da nossa época, v. 78).

SOUSA, Janice Tirelli Ponte de. **O Associativismo na construção da identidade social dos professores: o caso do Paraná.** São Paulo: PUC (dissertação de mestrado), 1986.

TEIXEIRA, Francisco M. P. e TOTINI, Maria Elizabeth. A crise do café e a revolução de 1930. In: _____. **História econômica e administrativa do Brasil**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1991. p. 159-169.

TEIXEIRA, Francisco José Soares. A aparência do modo de produção capitalista: a circulação simples de mercadorias. In: _____. **Pensando com Marx: uma leitura crítico –comentada de O Capital.** São Paulo: Ensaio, 1995. p. 49-120.

TOLEDO, Caio Navarro de. **O governo Goulart e o golpe de 64.** 9. ed. São Paulo: Brasiliense, 1988. (Tudo é história, 48).

TONET, Ivo. Liberdade, igualdade, fraternidade: de 1789 a 1989. **Ensaio/Filosofia/Política/Ciência da História**. São Paulo: Ensaio, 1989, n. 17/18, p. 307-314, 1989.

TRINDADE, Etelvina Maria de Castro e ANDREAZZA, Maria Luiza. **Cultura e educação no Paraná.** Curitiba: SEED, 2001. (Coleção história do Paraná; textos introdutórios).

TRÓPIA, Patrícia Vieira. Sindicalismo de direita e educação. In: Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas "HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL", 5, 2001, Campinas, SP: HISTEDBR, 2001. (Anais do V Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas).

VASCONCELOS, Frédi. Caso Ford: a verdade começa a aparecer. **Fórum: outro mundo em debate.** São Paulo, n. 7, p. 22-23, 2002.

VIANNA, Luís Werneck. A legislação trabalhista antes de Cargas: da ortodoxia liberal à intervenção do Estado. In: _____. **Liberalismo e sindicato no Brasil.** 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978. p. 31-62. (Estudos brasileiros, v. 12).

VILLELA, Heloisa de O. S. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira et al. (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2000. p. 93-134.

VILLELA, Heloisa. A primeira Escola Normal do Brasil. In: NUNES, Clarice (Org.). **O passado sempre presente**. São Paulo: Cortez, 1992. (Questões da nossa época, v. 4).

WACHOWICZ, Lilian Anna. **A relação professor/Estado no Paraná tradicional**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1984. (Estudos Regionais, v. 1).

WACHOWICZ, Ruy. **História do Paraná.** 10. ed. Curitiba: Imprensa Oficial do Paraná, 2002. (Brasil diferente).

WERNECK, Maria da Luz Portugal. **História da educação no Paraná.** Curitiba: Executiva, 1978.

Fontes Primárias: APP-Associação e APP-Sindicato

APP-ASSOCIAÇÃO dos Professores do Paraná. **Estatuto do Magistério**: Lei nº 5871, de 6 de novembro de 1968; Quadro Próprio do Pessoal de Magistério: Lei nº 5957, de 20 de junho de 1969. Curitiba: APP, 1969.

APP-SINDICATO. **Estatutos**: Associação dos Professores do Paraná – A.P.P. e Clube do Professor Paranaense – C.P.P. Curitiba: APP, 1981.

APP-SINDICATO. **O movimento sindical**: da APP-Associação à APP-Sindicato: a estrutura da APP-Sindicato. Curitiba, PR: APP-Sindicato, 1994. (Caderno Sindical 1).

APP-SINDICATO. **O que é a CUT?** Curitiba: APP-Sindicato, Secretaria Estadual de Formação Sindical da APP-Sindicato, março de 1995a. (Caderno Sindical 3).

APP-SINDICATO. **Propostas políticas pedagógicas da APP-Sindicato**. Curitiba, PR: APP-Sindicato, 1995.

APP-SINDICATO. **Reunião coletivo de formação sindical**. Secretaria de Formação Sindical, Curitiba, 5 abr. 1997a, mimeo.

APP-SINDICATO. **A experiência de formação da APP-Sindicato**. Secretaria de Formação Sindical, Curitiba, 20 out. 1997b, mimeo.

APP-SINDICATO. **Relatório reunião do coletivo estadual de formação da APP-Sindicato**. Curitiba, 07 de dezembro de 1997c, mimeo.

APP-SINDICATO. **PCCS: uma nova perspectiva de vida e qualidade na educação**: anteprojeto de lei para implantação do Plano de Cargos, Carreiras e Salários dos Trabalhadores em Educação da Rede Estadual de Ensino Público do Paraná. APP-Sindicato: Curitiba, 1998.

APP-SINDICATO. **Projeto: a política de formação da APP-Sindicato**: política, sindical e educacional. Secretaria de Formação Sindical, Curitiba, fev. 2000a, mimeo.

APP-SINDICATO. **Caderno de Resoluções do I Congresso Estadual Unificado dos Trabalhadores em Educação do Paraná. Pontal do Paraná**, dez. 2000.

APP-SINDICATO. **Estatuto da APP-Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Estado do Paraná**. Curitiba: APP-Sindicato, 2001.

APP-SINDICATO. **Sou funcionário: eu também educo!** Curitiba: APP-Sindicato, 2002.

JORNAL 30 DE AGOSTO. **Professores reclamando de barriga cheia?** Curitiba, PR: APP-Sindicato, maio/2002, p. 7.

JORNAL 30 DE AGOSTO. Curitiba, PR: APP-Sindicato, outubro/2002.

MIRANDA, Romeu Gomes de. Breve histórico da APP-Sindicato. **Caderno de Resoluções do I Congresso Estadual Unificado da APP-Sindicato e VIII Congresso da APP-Sindicato**. 1º a 3 de dez. 2000, Pontal do Paraná. Curitiba: APP-Sindicato, 2000.