

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
CENTRO DE TEOLOGIA E CIÊNCIAS HUMANAS
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

A EDUCAÇÃO POLÍTICA DO PROFESSOR E A
FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA

CURITIBA

2003

BERNARDO KESTRING

**A EDUCAÇÃO POLÍTICA DO PROFESSOR E A
FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação, Curso de Mestrado em Educação, Centro de Teologia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

Orientação: Profa. Dr^a. Lílian Anna Wachowicz.

CURITIBA

2003

TERMO DE APROVAÇÃO

BERNARDO KESTRING

A EDUCAÇÃO POLÍTICA DO PROFESSOR E A FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA

Dissertação aprovada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação, Curso de Mestrado em Educação, Centro de Teologia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, pela seguinte banca examinadora.

Orientação: Profª. Dr^a. Lílian Anna Wachowicz.
Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Dra. em Educação

 Neusa Bertoni Pinto
Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Dra. em Educação

 Celso Luiz Ludwig
Universidade Federal do Paraná. Dr. em Direito

Curitiba, 29 de julho de 2003

Dedico
à vida e aos amigos.

O ANALFABETO POLÍTICO

O pior analfabeto
É o analfabeto político
Ele não ouve, não fala,
Não participa dos acontecimentos políticos.
Ele não sabe que o custo da vida,
O preço do feijão, do peixe, da farinha,
Do aluguel do sapato e do remédio
Dependem das decisões políticas.

O analfabeto político,
é tão burro que se orgulha
e estufa o peito dizendo
que odeia política.

Não sabe o imbecil que,
Da sua ignorância política,
Nascem a prostituta, o menor abandonado,
O assaltante e o pior de todos os bandidos,
Que é o político vigarista,
Pilantra, corrupto e lacaio
Das empresas nacionais multinacionais.

Berthold Brecht

SUMÁRIO

RESUMO	VI
RESUMEN	vii
1 INTRODUÇÃO	1
1.1 JUSTIFICATIVA	4
1.2 PROBLEMATIZAÇÃO	6
1.3 OBJETIVOS	7
1.3.1 Geral	7
1.3.2 Específicos.....	7
1.4 METODOLOGIA.....	7
2 BRASIL: UMA HISTÓRIA POPULAR	9
2.1 A LUTA OPERÁRIA NO BRASIL.	14
2.2 RESSURGEM AS GREVES; 1978-1979	20
2.3 A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES COMO INTELLECTUAIS À LUZ DE GRAMSCI.....	26
2.4 O PARTIDO E OS INTELLECTUAIS: SAINDO DA INÉRCIA	31
2.5 A CRÍTICA DA RACIONALIDADE MODERNA E A TEORIA DA AÇÃO COMUNICATIVA DE HABERMAS	34
2.5.1 As Críticas da Modernidade e da Sociedade	34
2.5.2 Trabalho e Interação: Esboço de Uma Teoria da Ação Comunicativa	38
2.5.3 A Perspectiva do Conhecimento a Partir da Teoria da Ação Comunicativa.....	45
2.5.4 As Tensões Entre o Mundo da Vida e o Sistema	49
2.6 CONTRIBUIÇÕES DA FILOSOFIA DA LIBERTAÇÃO DE DUSSEL	54
2.6.1 A Dimensão Política Libertadora na Educação.....	57
2.6.2 A Educação Como Ato Político	58
2.6.3 Educação Diferente de Manipulação.....	59
2.6.4 Educação Como Convergência.....	60
2.6.5 A Alteridade Como Referência da Ética Pedagógica.....	62

2.6.6 Por Uma Filosofia da Pessoa Integral	62
2.6.7 Analética Pessoa, Educação e Sociedade	64
3 OS PROFESSORES COMO CATEGORIA PROFISSIONAL E EDUCADORES PARA A CIDADANIA.....	66
3.1 BREVE HISTÓRICO DA APP, SINDICATO	66
3.2 A PRÁTICA DOS PROFESSORES PARANAENSES ENQUANTO CATEGORIA PROFISSIONAL (OS DEPOIMENTOS).....	67
3.2.1 Professor: Mário Sergio Ferreira de Souza	68
3.2.2 Professora: Edilaine Regina Triani.....	82
3.2.3 Professor: Romeu Gomes de Miranda.....	98
3.2.4 Professor: Marcos Zanon.....	103
4 A PRÁTICA DOS PROFESSORES PARANAENSES ENQUANTO CATEGORIA PROFISSIONAL (ANÁLISE).....	109
4.1 A FORMAÇÃO POLÍTICO-SINDICAL DOS PROFESSORES.....	112
4.2 A IMPORTÂNCIA DA ESCOLA ENQUANTO CENTRO EFETIVO DE CULTURA – FORMAÇÃO DE CIDADÃOS.....	115
5 CONCLUSÃO.....	116
REFERÊNCIAS	119
ANEXOS.....	122

RESUMO

O presente trabalho pretende pesquisar como se dá, efetivamente, a educação política dos professores e a influência dessa educação na sua vida profissional como educador. Busca levantar o contexto histórico, cultural e político do Brasil nas últimas três décadas e sua influência na formação do educador. O estudo quer levantar ainda a relevância do engajamento político-sindical como forma de conscientização do profissional da área da educação. O trabalho está fundamentado, principalmente, em três autores: GRAMSCI, HABERMAS, e DUSSEL e também no depoimento de alguns professores do ensino público da rede estadual do Paraná. Em **Gramsci** encontramos a reflexão sobre a importância e a complexidade da atividade do intelectual-professor. O vínculo intelectual-massa é um imperativo como estratégia de poder rumo a uma nova sociedade. A elevação do nível cultural das massas, o rompimento com as concepções de mundo deformadas, acríicas, incoerentes, e a difusão, para as grandes massas de uma concepção de mundo calcada na filosofia da práxis, são condições de sustentação de uma nova ordem social. Na perspectiva de **Habermas**, uma das finalidades da educação consiste na transformação do aluno num eu-social-solidário por meio da reconstituição das experiências da vida social, de modo que aja com liberdade dando um sentido à sua história. A educação deve propiciar ao aluno “elementos que ajudem a libertar o *mundo da vida* de qualquer processo de dominação. Submeter o processo da educação unicamente ao mundo sistêmico da razão instrumental significa comprometer-se com a desumanização. Em **Dussel** encontramos a proposta da ética pedagógica da libertação na educação, que vai desde a básica até a universitária. Em linhas gerais pode-se dizer que a ética pedagógica tem como campo a reflexão sobre a realidade da educação e suas correlações com a pessoa em sua globalidade e com a sociedade em que está inserida; no mais específico a analética pessoa, educação e sociedade, acontece quando a práxis educativa, que envolve alunos, professores e o sistema pedagógico, está aberta a um projeto transformador em busca de uma filosofia da pessoa integral. A alteridade como categoria filosófica na ética está embasada na relação face-a-face, que na educação é a relação professor e aluno. Eles se reconhecem cada um na sua devida missão, não de maneira antagônica, mas de diálogo e cooperação, respeitando todas as potencialidades tanto do educador, como do educando, para que assim a pessoa envolvida em tal empreendimento seja respeitada na sua globalidade. Na analética acontece o serviço libertador, afirma dussel.

RESUMEN

El presente trabajo pretende investigar como ocurre, efectivamente, la educación política de los profesores y la influencia de esta educación en su vida profesional como educador. Busca descubrir el contexto histórico, cultural y político de Brasil en las últimas tres décadas y su influencia en la formación del educador. La investigación quiere descubrir la importancia del papel político-sindical como manera de conscientización del profesional de la área de educación. El trabajo está fundamentado, principalmente, en tres GRAMSCI, HABERMAS y DUSSEL y también en el testimonio de algunos profesores de la enseñanza pública de la red del gobierno de Paraná. En GRAMSCI, encontramos la reflexión sobre la importancia e la complejidad de la actividad del intelectual profesor. El vínculo intelectual-gente, es imperativo como estrategia de poder rumbo a una nueva sociedad. La elevación del nivel cultural de la gente, la ruptura con las concepciones de mundo deformadas acriticas, incoherentes, y la difusión para la gente de una concepción de mundo basada en la filosofía de la praxis, son condiciones de sustentación de una nueva orden social. En la perspectiva de HABERMAS, una de las finalidades de la educación consiste en el cambio del alumno en un ser social-solidario por medio de la reconstitución de las experiencias de la vida social, de manera que él atúe con libertad conferiéndole un sentido a su historia. La educación debe proporcionar al alumno elementos que le ayuden a libertar el mundo de la vida de cualquier proceso de dominación. Somente el proceso de la educación únicamente al mundo sistémico de la razón instrumental significa comprometerse con la desumanización. En DUSSEL encontramos la propuesta de la ética pedagógica de la libertación en la educación, que abarca desde la básica hasta la universitaria. En líneas generales se puede decir que la ética pedagógica tiene como campo de reflexión sobre la realidad de la educación y sus correlaciones con la persona en su totalidad y con la sociedad ocurre cuando la praxis educativa, que involucra a los alumnos, profesores y el sistema pedagógico, esta abierta a un proyecto transformador en búsqueda de una filosofía de la persona integral. La alteridad como categoría filosófica en la ética esta basada en la relación entre el profesor y el alumno. Ellos se reconocen cada uno en su debida misión, no de manera antagónica, sino de diálogo y cooperación, respetando todas las potencialidades tanto del educador como las del educando, para que así la persona involucrada en tal emprendimiento sea respetada en su globalidad. En la analéctica ocurre el trabajo libertador, afirma DUSSEL.

1 INTRODUÇÃO

A concepção do povo e de sua ação como sujeito político exige uma revisão profunda na relação tradicional entre educação, cidadania e participação política. Para equacionar devidamente o peso real da educação na cidadania teremos que prestar atenção aos processos reais de constituição e de formação do povo como sujeito político, que processos são estes e onde se dão. Entender como se vêm constituindo as classes como sujeitos de ação política é fundamental para equacionar devidamente qualquer projeto educativo a serviço dessas classes. Em síntese, é fundamental captar se a cidadania se constrói através de intervenções **externas**, de programas e agentes que outorgam e preparam para o exercício da cidadania, ou, ao contrário, a cidadania se constrói como um processo que se dá no **interior** da prática social e política das classes.

Vimos que a primeira interpretação é a mais freqüente na concepção político-pedagógica e moralista da história: a cidadania como doação da burguesia e do Estado moderno. De acordo com essa visão, o povo comum não poderia ser considerado como agente histórico até o reconhecimento e a preparação vindas de fora. Antes, somente teríamos motins, revoltas, protestos, manifestações pré-políticas, reações biológicas de estômagos vazios. Essa visão aristocrática e elitista não é capaz de descobrir qualquer traço de defesa de direitos, qualquer sentido político no comportamento popular.

As ações das massas, tidas como pré-políticas, são, em realidade, respaldadas em noções do que é justo, do que é bem comum, enfim, numa consciência de direitos. Poderíamos dizer que essas ações, que vêm se repetindo tão freqüentemente, são expressão de uma cidadania popular que vem sendo construída. O povo vai construindo a cidadania e aprendendo a ser cidadão nesse processo de construção. O povo é agente de sua constituição como sujeito histórico. Isso não é um processo solto, desarticulado.

Como a “plebe ignorante” vai aprendendo essa consciência de legitimidade? Avançamos bastante na reconstrução dos processos que levaram a burguesia a

aprender seus direitos e a defendê-los como universais, porém, temos avançado timidamente na reconstrução dos processos materiais e dos modelos de relações sociais em que estavam e estão inseridas as camadas populares, de onde vão deduzindo seus sentimentos de legitimidade e onde vão configurando sua identidade como povo e como classe. O povo se amotina e transgride as normas não porque as ignora, ou porque seu estômago vazio o torna um animal feroz, mas porque aprendeu que essas normas não respondem a seus interesses, ou seja, para ele são **ilegítimas**. O cotidiano da vida do povo se rege por noções amplas de direitos que se manifestam com maior força nos momentos de crise e de agitação social: noções que ultrapassam os limites do permitido pelos valores oficiais da ordem e da participação; noções que alongam o campo do legítimo e dos direitos. O povo age como sujeito de direitos bem antes de ser reconhecido como tal. O reconhecimento é apenas a aceitação e a tolerância da elite frente a situação de fato.

No livro *Brasil: uma história popular*, sob a organização de Rubim AQUINO (2003) mostra, com farta documentação, que a imagem que nos foi transmitida do povo como submisso, ignorante, despolitizado e fanático é uma construção recente das minorias dirigentes e de seus intelectuais. É necessário se aproximar do povo comum com um mínimo de realismo. Ele não pediu licença às elites para lutar por seus direitos e mostrou ser mais consciente, mais politizado e mais agressivo do que as minorias esclarecidas teriam gostado.

Reconhecer esses processos de constituição da cidadania e da identidade política onde eles estão se dando não significa cair na visão ingênua do culto ao popular, nem passar do elitismo pedagógico ao populismo pedagógico, nem voltar a uma concepção épica da história, onde o antigo vilão, o povo, seja agora o herói. Contudo, essa gente comum esteve e está bastante mais presente na história de sua constituição como cidadão, como sujeito político, do que a história oficial das minorias esclarecidas nos mostrou, e, ao mesmo tempo, a gente comum continua a estar bastante mais calada e ausente da cena política do que gostaríamos que estivesse e do que deveria estar. Entretanto, tudo isso se deve menos à instrução que lhes foi negada

do que às estruturas sociais que estão na base dos acontecimentos políticos, às condições materiais de existência a que são submetidos e à violência com que são reprimidos nas praças, nas associações, nas relações de trabalho. É nessas mesmas condições, na reação e organização para invertê-las, que o processo de constituição da identidade política vai sendo construída.

Nessa perspectiva, a luta pela educação, pela cultura, pelo saber e pela instrução encontra sentido, se inserida nesse movimento de constituição da identidade política do povo comum. Essa luta é um momento educativo enquanto representa uma movimentação, organização, confronto, reivindicação e, conseqüentemente, expressão e prática de consciência do legítimo e do devido. Este aspecto, por onde se vincula estreitamente educação-cidadania, tem sido pouco pesquisado e refletido.

Recentemente se enfatiza que aos direitos do cidadão correspondem deveres do Estado. Colocada a vinculação entre educação e cidadania nesses termos, o que se ressalta é que o Estado tem o dever de responder às reivindicações populares. A democracia estará sendo construída à medida que o Estado responda às demandas desses direitos. Colocando o problema da democracia nesses termos, se ocultam os processos centrais de constituição da cidadania e da democracia: os processos sociais através dos quais as camadas populares agem como sujeitos políticos de reivindicação, os processos mentais que são redefinidos e afirmados nos movimentos reivindicativos, as formas de organização que se fortalecem, o poder popular que aumenta, ou seja, o próprio processo político-pedagógico de construção da identidade popular que se dá no confronto povo-Estado. É aí que a democracia avança e se constrói.

Não é isso que é destacado quando se proclama o direito do povo à educação e o dever do Estado em garanti-la, como expressão da cidadania e da democracia. O que se destaca é como o Estado avança e, com seus gestos democráticos, constrói a democracia. O ponto central – o povo avançando porque lutando como expressão de democracia – não só é ocultado, mas freqüentemente é reprimido como desordem. A história dos últimos séculos mostra que a burguesia e o Estado têm conseguido incorporar na lógica da sociedade mercantil a maioria dos objetos de reivindicação do

povo comum: moradia, transporte, escola, saúde. Porém, o que é difícil de incorporar são os processos sociais, as formas de organização autônoma, a identidade e o poder popular construídos nesses processos de reivindicação. O ideal de democracia e de cidadania para a burguesia e seus gestores e intelectuais seria aquele em que os direitos fossem atendidos sem o fortalecimento das camadas populares e do operariado, ou em que os direitos de cidadania fossem atendidos sem termos cidadãos. Voltando à relação entre educação, escola, cidadania e democracia, o que as vincula nas diversas formas de luta popular pela escola não é apenas ser a demanda atendida, mas as formas sociais, organizativas, os processos políticos em que se inserem inúmeras mulheres, homens, jovens, associações, jornais e profissionais da educação. As lutas pela escola e pelo saber, tão legítimas e urgentes, vêm se constituindo um dos campos de avanço político significativo na história dos movimentos populares e na história da construção da cidadania.

Por este caminho nos aproximamos de uma possível redefinição da relação entre cidadania e educação. Há relação entre ambos? Há e muita, no sentido de que a luta pela cidadania, pelo legítimo, pelos direitos, é o espaço pedagógico onde se dá o verdadeiro processo de formação e constituição do cidadão. A educação não é uma precondição da democracia e da participação, mas é parte, fruto e expressão do processo de sua constituição.

1.1 JUSTIFICATIVA

A escolha deste tema de pesquisa “A educação política do professor e a formação para a cidadania”, que se coloca no âmbito da educação como um todo e especificamente na linha de pesquisa de Filosofia e História da Educação no Brasil, deste Mestrado, é proveniente da experiência como professor, vivenciada nos diversos níveis de ensino. Além disso, constitui-se num tema atual, que carece de uma atenção especial, pois os professores se encontram desmobilizados, algumas de suas entidades representativas, encontram-se cooptadas e as suas condições de trabalho e salário encontram-se precárias.

A educação dos educadores, particularmente a formação política dos professores, tem sido uma tarefa freqüentemente descuidada, não só pela política educacional do Estado, como também, pelos seus próprios sujeitos: os professores.

Toda política educacional tem, implícita ou explicitamente uma, política de educação, na qual se insere a política de formação dos educadores. É por isso que esta pesquisa quer ver os professores refletirem criticamente sobre tal prática, seu alcance e seus limites, faz-se, então necessário indagar, antes de tudo, quem educa os educadores? No nosso trabalho, especificamente, abordamos a educação política do professor tal como se manifesta na sua prática profissional, tendo como sujeitos da nossa pesquisa professores de escolas públicas do estado do Paraná. Partimos do pressuposto de que: “(...) a prática dos educadores está voltada para a transformação das circunstâncias e esta é feita pela transformação dos homens. Educados, nós educamos.” (CUNHA, 1980). Ou ainda, nas palavras de Marx encontramos “O modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; é o seu ser social que, inversamente, determina sua consciência” (MARX *apud* MÁXIMO, 2000). A intenção dos educadores vai informar toda a prática pedagógica, tanto a dos educadores que educam os educadores quanto à dos educadores que educam os educandos diretamente.

“Toda atividade humana na medida em que é social, é política, a dimensão do político não é privilégio do Estado nem dos partidos políticos. O mesmo ocorre com a educação.” (Educação e Sociedade, n. 10, 1981).

A importância do professor neste trabalho de conscientização de sua própria classe e da sociedade como um todo, tem sido desde o início de minha atividade profissional, uma preocupação constante.

É indispensável, para nossa atuação como educadores entendermos os motivos pelos quais a escola deixou de ser, nas últimas décadas, um terreno fértil no campo da conscientização política.

Justamente com a ampliação do sistema público de ensino na década de 60, o professor começa a sentir-se em desvantagem com relação a outras categorias. A Escola pública passa a sofrer carências sucessivas nas décadas seguintes 70, 80 e finalmente 90.

Diante disto, a nossa pesquisa se faz valer pela atualidade e importância do seu objeto para a construção de uma sociedade onde efetivamente a educação contribua para estabelecer um estado de bem-estar social em que a justiça e a democracia sejam uma conquista constante.

1.2 PROBLEMATIZAÇÃO

A ação dos homens em sociedade, produzindo sua vida e a ela conferindo significado, é uma ação que tem um caráter político; o que significa dizer que também a educação está inserida num âmbito político.

Quando afirmo que a educação é sempre um ato político, quero com isso frisar que a educação cumpre sempre uma função política. Mas é preciso não identificar essa função política com outra função que a educação cumpre, que é a função técnica. Essas funções não se identificam, elas se distinguem, mas embora distinguíveis, são inseparáveis, ou seja: a função técnica é sempre subsumida por uma função política. (SAVIANI, 1980.)

Penso que é melhor afirmar que a função da educação tem uma dimensão técnica e uma dimensão política, dialeticamente pedagógico com a totalidade do social que realiza a dimensão política da educação.

“(...) a escola vai cumprir a sua missão política não quando se elabora no seu interior um discurso sobre a política, mas quando através de sua prática educativa, puder preparar o cidadão para a vida da *polis*, para a vida política, isto é, para a compreensão da totalidade social onde ele está inserido.” (RODRIGUES, 1985.)

Neste trabalho, especificamente, nos perguntamos como se dá concretamente a educação política do professor e a sua *práxis*, tendo como sujeitos da nossa pesquisa professores da escola pública do Estado do Paraná. Partimos do pressuposto de que: “(...) a prática dos educadores está voltada para a transformação das circunstâncias e

esta é feita pela transformação dos homens. Educados, nós educamos.” (CUNHA, 1980) A intenção dos educadores vai informar toda a prática pedagógica tanto a dos educadores que educam os educadores quanto à dos educadores que educam os educandos diretamente.

“Toda atividade humana na medida em que é social, é política, a dimensão do político não é privilégio do Estado nem dos partidos políticos. O mesmo ocorre com a educação.” (Educação e Sociedade, n. 10, 1981).

1.3 OBJETIVOS

1.3.1 Geral

Pesquisar como se dá concretamente a educação política do professor.

1.3.2 Específicos

- a) contextualizar o problema da pesquisa por meio da história da organização dos trabalhadores no Brasil e especificamente no Paraná.
- b) estudar a formação política do professor no contexto histórico das décadas de 70, 80 e 90 estabelecendo as comparações possíveis.
- c) mostrar como a falta de engajamento político compromete a existência da escola como instituição mediadora para a da melhoria da sociedade.

1.4 METODOLOGIA

Esta pesquisa concretiza-se pela abordagem da realidade através do método histórico, que levanta, os aspectos e os elementos constitutivos da realidade evidenciando seu caráter essencialmente dinâmico.

Além da pesquisa bibliográfica serão realizadas entrevistas com professores do ensino público estadual do Paraná, formados nos diferentes momentos históricos: décadas de 70, 80 e 90.

A metodologia escolhida implica na análise dessas entrevistas, para se definirem as categorias de conteúdo a serem pesquisadas com os demais sujeitos por meio de entrevistas semiestruturadas. (*Vide* anexo 1).

Na seqüência esse conteúdo foi analisado tendo por base a metodologia encontrada em RIBEIRO, 1991.

O presente trabalho está estruturado em quatro partes a serem desenvolvidos da seguinte forma:

Na primeira parte descreveremos o contexto histórico e as inquietações iniciais que deram origem a este trabalho.

Na segunda parte discutiremos os acontecimentos políticos econômicos, sociais e culturais relevantes para a nossa pesquisa, buscando sempre partir do âmbito universal para o particular, ou seja, levantando inicialmente os acontecimentos em nível geral que influenciaram a ação dos profissionais da educação no âmbito local.

Na terceira parte estão, na íntegra, os depoimentos que contribuíram significativamente com a nossa pesquisa.

E por fim, na quarta parte, apresentaremos os dados da pesquisa e a sua adequada interpretação e considerações.

2 BRASIL: UMA HISTÓRIA POPULAR

A história das lutas de classes no Brasil começou desde a sua descoberta. Terra conquistada, onde o elemento índio foi logo de início assaltado, roubado, espezinhado ou morto, viu-se depois transformada em cativo com a entrada do negro africano escravizado. A luta do escravo para quebrar seus grilhões é uma epopéia que glorifica e dignifica a raça negra.

Ainda não foi escrita a história das lutas camponesas no Brasil, lutas sangrentas pela conquista das terras, por sua manutenção e pela defesa de seus pagos. Os índios defendiam a terra a que tinham direito contra o conquistador. Canudos, Contestado, os quilombos negros são marcos na nossa história da luta por reivindicações justas.

As lutas prosseguiram; aos índios e lusos, seguem-se negros e senhores; mais tarde, as lutas dos camponeses contra os grileiros, os caxixeiros, os latifundiários; lutas heróicas em que os camponeses aos poucos têm vencido, mas cujas reivindicações mínimas conquistadas lhes deram apenas o direito de sobreviver.

Nem a independência, a abolição dos escravos, a queda da monarquia vieram trazer vantagens práticas aos camponeses. Os projetos de reforma agrária permaneceram quase sempre em projeto, mas nunca foram executados efetivamente.

Nas cidades, as lutas de classes que se esboçavam desde os primórdios do século XVIII, lutas isoladas, sem diretrizes senão reivindicações com resultados práticos imediatos.

No século XIX, já os operários e, em muito menor grau, os camponeses começaram a ter noção do que representavam como força capaz de, unida, transpor barreiras, derrubar conceitos, abalar preconceitos e conquistar posições.

Essas vitórias, muitas das quais nos parecem hoje mínimas, eram muito grandes para a época e custaram ao proletariado brasileiro suor, lágrimas e sangue. A burguesia jamais cedeu sem lutas. As menores reivindicações encontraram sempre, de sua parte, reação muito superior à ação. Todos os meios foram utilizados para manter o

operariado, o proletariado em geral – este moderno escravo – mais escravizado, mais em pânico, mais torturado e angustiado que os escravos contidos nas senzalas.

A vontade humana não encontra barreiras. Ao contrário, é por elas estimulada. Quando a vontade é forte, bem orientada, consciente, então romperá todos os diques e, de conquista em conquista, de avanço em avanço, de arrancada em arrancada, de vitória em vitória, dominará, derrubará, transporá e se imporá pela essência de sua própria vontade.

As lutas operárias não tinham, a princípio, senão desejos vagos de melhores posições táticas. Aos poucos, porém, esses desejos se sublimaram, verificando os operários que as lutas não eram de pequenos grupos, mas do operariado em geral que, uma vez unido num todo, tornar-se-ia uma força. Faltava apenas esta força tomar sentido realmente político, pois toda luta de classe é política, para, bem orientada, transformar os simples anseios do proletariado em força dominante.

A burguesia não se deixa, contudo, vencer sem muitas lutas. Ao sentir a força crescente do proletariado, tentara, a princípio, impedir sua unificação; em seguida procurou pela força, por leis pré-fabricadas, pelas prisões em massa, pelo terror, anular os movimentos operários e suas conquistas sociais, acabar com todas as liberdades, suspender os direitos constitucionais adquiridos e estabelecer o lema “ao proletário só deveres – não direitos”.

Todo o regime burguês é reacionário. Daí a necessidade de se repensar as bases do sistema. O proletariado sentiu, então, que a ele caberia a missão de, fosse qual fosse o sacrifício de gerações, extirpar os sistemas dirigidos pela burguesia. Não seriam reformas parciais, nem tampouco golpes, militares ou burgueses, que poderiam libertar o Brasil. A grande massa operária, aos poucos esclarecida, sentiu que o inimigo residia nos restos semifeudais e no imperialismo. As práticas democráticas no Brasil foram sempre contrárias à própria democracia. Os direitos e liberdades democráticas mais elementares foram sempre negados ao proletariado e ao povo em geral. O pouco que se conseguiu, após duras lutas para conquistá-las, é atacado pelos reacionários. O progresso do movimento operário do mundo foi se difundindo e

alcançou-nos graças às correntes imigratórias européias, sobretudo de italianos forjados em duras lutas de classes.

O sangue é o rio que move a roda da história. O proletariado brasileiro soube contribuir com ele para o avanço em nossas lutas. Muitas vezes, tingiram-se de escarlate os horizontes, mas este rubro era o sangue do proletariado morto na luta por suas reivindicações. Coube à classe proletária vanguardeira abrir caminhos, traçar roteiros, conquistar posições, transformar desejos em realidades, para o bem do povo.

Aos poucos foram se unindo à classe operária em luta os camponeses, os artesãos, os intelectuais esclarecidos e elementos das mais diversas classes da população. As lutas assumiram, então, paulatinamente, o caráter de massa. Essa luta é que tem sido a luta operária nestes últimos cem anos.

A ciência e a técnica, irmanadas para o mesmo fim, permitiram a elevação constante da produção, assegurando aos povos do mundo melhor nível de vida e bem-estar. Todavia, a grande maioria da massa proletária não tem sequer os requisitos mínimos que separam o homem da animalidade, em oposição ao pequeno grupo de capitalistas, e latifundiários, que obtêm enormes lucros, grandes riquezas, explorando ao máximo os trabalhadores: operários, camponeses, artesãos, intelectuais e pequenos comerciantes.

Cada vez mais, com o correr do tempo, tem piorado a situação brasileira. Quase não há escolas para os menos remediados e os hospitais, apesar do esforço sobre-humano dos médicos assalariados, são carentes dos materiais mais indispensáveis. Isto, sem falar da situação dos transportes, das riquezas minerais, da energia, do meio ambiente.

Os dividendos são cada vez maiores. Nunca tão poucos sugaram tanto de tantos. Quanto aos operários, continuaram sempre com salários mínimos, ao invés de máximos. Ameaçados de desemprego; subalimentados, lutando para sobreviver; enfrentando todo tipo de doenças profissionais o operário é um herói anônimo na história do Brasil.

No campo a luta é maior. Mais dispersos, com menos possibilidades de se congregarem em massa, os peões, meeiros, sitiantes, arrendatários, colonos, vaqueiros, assalariados agrícolas, camponeses em geral são vilmente explorados, roubados, espoliados pelos latifundiários. Vivem primitivamente no campo, seminus, verminóticos, analfabetos, em choupanas ignóbeis, para gáudio dos senhores feudais, dos grandes latifundiários exploradores.

A demagogia e a violência são as armas dos governos contra o povo. Não lutam com idéias que norteiem um destino. Apresentam sempre planos vazios, sem estrutura capaz de satisfazer as massas. Quando estas, esclarecidas, não se deixam ludibriar, caem todos os véus e sobrevém a violência. Executor das ordens oriundas do capitalismo exótico, o governo persegue todos os que se lhe opõem barreiras nacionalistas, impedindo a entrega do país aos trustes internacionais, à onda globalizante. Não escapam operários, camponeses, soldados e marinheiros; sua sanha atinge os liberais, o pequeno-burguês, os intelectuais esclarecidos. As liberdades civis são malbaratadas; priva de seus direitos fundamentais milhares de operários, camponeses, empregados.

A burguesia nacionalista esclarecida foi aos poucos tomando posições ao lado do proletariado, para que, reunidos nas mais diversas concepções políticas e ideológicas, tivessem contudo um denominador comum, que serviria de rota à luta [...] O ódio dos imperialistas e seus agentes está na razão direta das conquistas operárias. Mas os operários, os trabalhadores em geral, afastando tudo que pudesse dividi-los no campo político ou religioso, tendem a se agrupar numa única força para manter a luta pelas liberdades democráticas, melhor situação econômico-social e a defesa dos direitos tão duramente adquiridos. (LINHARES, 1977).

E ainda segundo LINHARES (1977): “as colunas do sistema semicolonial existente começam a ser abaladas por este Sansão moderno que é o sindicato. Os movimentos operários cada vez mais progridem crescendo ininterruptamente, lutando pelo progresso e pela paz. O proletariado, aos poucos, vai adquirindo sentimento cada vez maior de luta, sua combatividade e experiência aumentam (...).

Hoje, o proletariado continua defendendo o progresso econômico, melhores condições de trabalho, participação no lucro das empresas, garantias contra o desemprego, demissões em massa, doenças e velhice, reatamento das relações internacionais com todos os países, política de economia popular e nacional, defesa dos direitos dos trabalhadores e dos sindicatos, elevação do poder aquisitivo dos salários, redução do tempo de trabalho, melhoria dos sistemas de previdência social e política econômica pacífica visando o desenvolvimento e o aprimoramento das liberdades democráticas e sindicais. Sem democracia verdadeira não é possível a total liberdade e cidadania.

No momento, porém, a luta continua. Luta contra o analfabetismo, contra a fome, as epidemias, os trabalhos forçados, as jornadas de trabalho os salários reais insuficientes; luta pelo direito de greve para todos os trabalhadores, pela liberdade de organização, de expressão do pensamento, pelo respeito aos direitos democráticos: luta por salário igual para trabalho igual independente de idade, cor, sexo, nacionalidade ou naturalidade; luta pela abolição das leis antioperárias e pela elevação dos salários, pela utilização de todos os recursos nacionais: luta pela defesa das liberdades.

O Brasil, criado e mantido no regime semifeudal e semicolonial pelas forças do imperialismo, tenta, em vão, se libertar da política catastrófica dos grandes industriais e latifundiários, que dificultam o crescimento do mercado interno, asfixiam as tentativas do desenvolvimento das forças produtivas, mantêm a nossa agricultura com atraso secular, causam a decadência do país, levando-o à falência, à bancarrota. A estagnação da produção nacional, as dificuldades impostas pelo mercado internacional capitalista, as incompletas relações comerciais no âmbito internacional, trazem apenas desassossego e desesperança.

As grandes potências imperialistas nos dominam através do controle financeiro, econômico e político. Dão apoio aos latifundiários, procuram conservar o sistema semi-escravagista e semifeudal; ajudam os reacionários nos seus intentos destruidores e dão forças aos governos fracos para oprimirem seu próprio povo, fazendo reformas que vêm em muitos pontos, como é o caso da reforma da

previdência e tributária trazendo prejuízos à classe trabalhadora. Mas esta mesma classe, vem com dificuldades se organizando, reivindicando seus direitos, fazendo greve, desta forma tentando mostrar sua força política de negociação junto aos políticos profissionais.

2.1 A LUTA OPERÁRIA NO BRASIL.

Os trabalhadores possuem um rico passado de lutas, repleto de experiências, erros e acertos, que remontam às primeiras décadas do século passado, ao início do processo de industrialização do país.

O movimento sindical brasileiro, em relação à legislação e à estrutura organizativa, pode, em linhas gerais, ser dividido em três períodos: até 1930; de 1930 a 1988; e a partir de 1988, com a promulgação da atual Constituição, o que não corresponde linearmente ao próprio processo de lutas, permeado por longos períodos de repressão e por governos ditatoriais e autoritários.

No período anterior ao golpe militar de 1964, a organização, a mobilização e a luta dos trabalhadores possibilitaram a realização de inúmeras greves, inclusive gerais, e a conquista de importantes reivindicações, tais como jornada do trabalho de oito horas, direito a férias, 13º salário etc. Nesse processo, buscou-se sempre a organização de articulações intersindicais e a criação de centrais. Já em 1906, no I Congresso Operário Brasileiro, foi articulada a Confederação Operária Brasileira (COB); em 1929, a Confederação Geral dos Trabalhadores; em 1934, a Confederação Sindical Unitária do Brasil”, duramente reprimida no Estado Novo.

Em 1945, com a queda do governo Vargas, é criado o Movimento Unificado dos Trabalhadores (MUT), com o objetivo de rearticular o movimento sindical nacional, passando por cima da estrutura sindical corporativista. Em 1946 o MUT criou as bases para a organização da Confederação Geral dos Trabalhadores da Brasil (CGTB), fechada em seguida pelo governo Dutra. Na década de 50, o movimento se rearticula e cria a Pacto de Unidade/Intersindical (PUI), transformada posteriormente

em Pacto de Unidade e Ação. (PUA). Em 1962 é criada o Comando Geral dos Trabalhadores (CGT), fechado em 1964, após o golpe militar.

A luta dos trabalhadores não se restringiu aos limites estreitos do sindicalismo imposto pelas estruturas sindicais corporativistas. O atrelamento dos sindicatos ao Estado, a violência institucionalizada contra o movimento sindical.

O surgimento e a proliferação de diretorias pelegas não foram suficientes para impedir as articulações intersindicais, o ímpeto de luta pela transformação da estrutura sindical e a construção de centrais sindicais unitárias. Devemos ressaltar que a intensidade e a profundidade das lutas do movimento operário sempre esteve relacionado às lutas gerais pela conquista de espaços de liberdade democrática.

O avanço da luta dos trabalhadores foi reprimido profundamente pelo golpe de 64 e pela implantação do regime ditatorial militar. Desencadeou-se uma violenta repressão policial ao movimento, com intervenção em 1.206 entidades até 1979. Os militares, de 1964 a 1979, prenderam, torturaram, destituíram e cassaram cerca de 10 mil dirigentes sindicais impondo às categorias dirigentes subservientes ao governo e ao patronato os denominados **pelegos** e até mesmo agentes de polícia. O golpe militar de 1964, implantado sob a égide das potências imperialistas, principalmente dos EUA, significou uma das forças políticas e dos diversos segmentos das classes dominantes que compunham o bloco no poder. Os militares, ao assumirem o governo, passaram a representar, fundamentalmente os interesses do capital monopolista e do setor financeiro internacional. Internamente, constituíram sua base política, os setores vinculados ao latifúndio tradicional e moderno e os setores ligados ao capital industrial, comercial e financeiro.

A implementação do processo de internacionalização da economia Brasileira, iniciado fundamentalmente após a II guerra mundial e acelerado a partir da segunda metade da década de 50 e após 1964, voltou-se principalmente para a consolidação de uma economia agrária exportadora, tendo como base a consolidação de um desenvolvimento dependente, iniciado com a industrialização por substituição de

importações. A implementação deste modelo exigiu, por um lado, a modernização econômica e a elevação da produtividade e, por outro, a existência de paz social e de um operariado dócil, submisso e desmobilizado. Com este objetivo, instalou-se uma brutal repressão policial e militar na tentativa de impedir qualquer contestação aos modelos econômico e político. Permitia-se apenas a existência legal de sindicatos e de partidos políticos nos limites da ordem vigente. Os militares, ao se apoderarem do aparelho de Estado, sob o argumento do **Brasil Potência**, organizam um aparato burocrático-militar afinado ideológica e politicamente com o projeto de internacionalização e de modernização do país.

A modernização dependente da economia brasileira não só ampliou e aprofundou a dominação estrangeira como também proporcionou um significativo desenvolvimento das forças produtivas, o crescimento e a regionalização do parque industrial e, em decorrência, a consolidação de uma classe operária numerosa, concentrada e disciplinada pelo capital. Implantaram-se inovações tecnológicas e novas formas de gestão do trabalho. Elevaram-se os ritmos de produção e de produtividade. Ampliaram-se as já exaustivas jornadas e a intensidade do trabalho, consumindo ao máximo as energias do operariado, vigiado agora não só pelos chefes de seção e pelos capatazes, mas também pelos circuitos fechados de TV, e o que atualmente é pior, estão algemados por sua própria necessidade de sobrevivência.

A implementação desse modelo dependente exige; ao mesmo tempo, o crescimento do setor estatal, responsável pela criação da infra-estrutura necessária à industrialização, atuando e investindo nas chamadas indústrias de base.

“Segundo dados de 1967, calculados pelos economistas da Associação Comercial do Rio de Janeiro (para a sua reunião anual), P.M. Protásio e A. Marques Viana, 33% da indústria nacional se encontram sob controle do Estado, 34% pertencem a brasileiros e os 33% restantes são controlados do exterior, sobretudo nos ramos mais importantes.” (MICHIN, 1973, p. 216).

Por meio de atos institucionais, o governo militar promoveu uma série de modificações com o objetivo de impedir qualquer contestação ao regime ditatorial. Em

1964, os generais golpistas constituem o auto-intitulado Comando Supremo da Revolução, que impõe o Ato Institucional nº 1 (AI-1), suspendendo todas as garantias constitucionais, os direitos políticos e cassando mandatos. Grande número de lideranças da oposição, principalmente as ligadas ao governo deposto, foram cassadas e exiladas. Organizações sindicais e populares sofreram intervenções e seus dirigentes, juntamente com milhares de outros oposicionistas, são considerados subversivos e, como tal, presos e/ou exilados.

Essas medidas atingiriam também setores democráticos da burguesia. Foi iniciada a instauração de inquéritos militares, e a Justiça Militar, rompendo a ordem constitucional, passou a julgar civis acusados de subversão. A eleição presidencial prevista para 1965 é cancelada.

Os órgãos de repressão, acionados continuamente, são fortalecidos e é criado o Serviço Nacional de Informações (SNI). Em 1965, mesmo com toda a legislação restritiva ao jogo democrático, o regime militar é derrotado em cinco dos onze estados em que houve eleição para governador, o que levou a novas imposições, o AI-2. Este ato impôs eleições indiretas para presidente, vice-presidente e governadores; reafirmou a manutenção das cassações de mandatos e a suspensão, por dez anos, de direitos políticos; aumentou de onze para dezesseis o número de ministros do Supremo Tribunal Federal (STF); permitiu a intervenção no Legislativo, atribuindo ao Executivo o poder de legislar, através de decretos-leis; extinguiu e cancelou os registros dos partidos políticos e, com o Ato Suplementar nº 4, de novembro de 1965, impôs as regras para a criação de novos partidos políticos, o que permitiu a organização de apenas dois: a Aliança Renovadora Nacional (Arena), partido de sustentação do governo militar, e o Movimento Democrático Brasileiro (MDB), oficialmente de oposição. Estas medidas discricionárias não conseguiram eliminar a crise política. Ao contrário, contribuíram para agravá-la, o que levou à edição de vários outros atos institucionais, sendo o mais truculento o AI-5, o fechamento do Congresso Nacional e a Revisão Constitucional de 1969, que incorporou à Constituição toda uma legislação autoritária e arbitrária. Nessa situação, as alterações

constitucionais foram os instrumentos produzidos pelos golpistas para enfrentarem e eliminarem toda contestação e oposição à ditadura militar.

Esse projeto assume contornos nítidos a partir de 1968, com o chamado **milagre brasileiro**, que proporcionou elevadas taxas de crescimento do PIB e acelerou o intenso processo de acumulação de capital. Essa aliança aberta e o apoio aos militares propiciam, em grande escala, a satisfação dos interesses de diversos setores das classes dominantes brasileira e estrangeira. É um momento de ufanismo, do **Brasil Potência**, do **Brasil: Ame-o ou Deixe-o**, de intensa propaganda e manipulação da opinião pública através dos meios de comunicação. Ao mesmo tempo, implanta-se a mais violenta exploração do trabalho assalariado, mediante intenso e profundo arrocho salarial.

Segundo o DIEESE, o salário real perdeu, em vinte anos (1959-1978), 49,8% de seu valor real. Em 1959, para adquirir uma cesta básica eram necessárias 65 horas e 5 minutos de trabalho; em 1969, 110 horas e 23 minutos; e, em 1978, 137 horas e 37 minutos. Tomando-se como base o mês de julho de 1940 e atribuindo-lhe o índice 100%, em 1964 o salário mínimo correspondia a 92,49%; em 1968 a 70,39%; em 1973 a 59,36%; em 1978 a 60,70%.

A modernização da agricultura leva a um acelerado processo de expulsão de homem do campo, e cresce o número de assalariados agrícolas obrigados a habitar a periferia das cidades. Amplia-se a exploração do trabalho da mulher e do menor. Não se respeitam os direitos trabalhistas mínimos. A fome atinge grandes contingentes no interior, afligindo os pobres não possuidores de terras. Agravam-se os problemas de moradia, saúde e educação.

Mas os trabalhadores em geral e os diversos setores da esquerda não assistem passivamente ao aprofundamento desse processo. São diversas as formas de reação ao regime militar, No início dos anos 70, tomam-se comuns ações urbanas armadas, desencadeadas por diversas organizações de esquerda e pela Guerrilha do Araguaia. A classe operária realiza “operações tartaruga” e paralisações momentâneas do trabalho. Setores da população, obrigados a habitar a periferia das grandes cidades, realizam

quebra-quebra de trens deficientes e inservíveis. O povo, como reação ao agravamento de suas condições de vida e de trabalho, tende a descarregar o voto no MDB, único partido de oposição legal.

Passado o período de ufanismo, ocasionado pelo elevado Produto Interno Bruto (PIB), inicia-se, a partir de 1973, a queda das taxas de crescimento econômico, instalando-se um processo de crises e de recessão, agravado ainda mais pelo aprofundamento da crise internacional e pela recessão econômica de 1974. Neste contexto surgem os primeiros sinais da crise do modelo brasileiro.

Os três setores que compõem o tripé da economia – o capital privado nacional, o setor produtivo estatal e o capital monopolista estrangeiro – passaram a pressionar o Estado, visando implementar medidas que propiciassem uma retomada no ritmo de crescimento ou, na pior das hipóteses, para se preservar dos ônus decorrentes da situação de crise.

A partir de 1973, com os sinais de esgotamento do modelo econômico e o aprofundamento do processo recessivo, os militares iniciam um processo de rearticulação política e uma auto-reforma institucional, buscando legitimação mas mantendo, no essencial, seu caráter autocrático. Procura-se articular as mudanças políticas que se fazem necessárias com a manutenção dos interesses das classes dominantes, excluindo de participação as classes trabalhadoras. Contraditoriamente, essa transição conservadora, anunciada em 1975 pelo general Geisel e denominada “distensão lenta, gradual e segura”, por um lado mantém a estrutura econômica aprofundada no pós-64 e, por outro, realiza algumas reformas institucionais – anistia e reformulação partidária – mas mantém o aparato repressivo intacto. Essas reformas, associadas à rearticulação dos movimentos populares e ao crescimento da oposição, criam algumas condições políticas favoráveis à retomada do movimento operário e sindical e dificultam as ações abertamente repressivas, o que obriga a alterações na forma de exercício do poder. Contudo,

... presas a este politicismo, não foram as forças organizadas da sociedade brasileira que desgastaram a contra-revolução, mas sim, as forças espontâneas, que emergiram das alterações mais recentes da luta de classes, como as greves operárias do ABC durante o ciclo 78-80, configurando no Brasil uma situação apontada por Florestan, em que as massas trabalhadoras, mesmo em sua espontaneidade, se colocavam à frente dos partidos políticos, uma situação similar ao operariado russo, quando da eclosão das greves de 1905, descritas por Lênin. (ANTUNES, 1986, p. 34).

A implementação da estratégia política de distensão, em que pese a utilização de uma série de instrumentos institucionais voltados para sua garantia, não produziu os resultados esperados pelos estrategistas do regime. Isso em decorrência do agravamento da crise internacional, das imposições do FMI,(Fundo Monetário Internacional) do crescimento da insatisfação e da luta popular e dos diversos setores de oposição contra a situação existente.

É desnecessário dizer que o Estado autocrático burguês, quer na sua variante bonapartista, quer na forma buscada nos últimos anos, a República institucional, é responsável por um rotundo fracasso. Florestan aponta alguns erros:

O pseudo-sistema de dois partidos, permitindo que o protesto popular se aglutinasse no partido de oposição, pondo o poder ditatorial diante de eleições plebiscitárias;

O chamado 'milagre econômico', com a dose de superexploração do trabalho à custa do arrocho salarial, responsável pelo reaparecimento de um vigoroso 'protesto operário', de que foram exemplo as greves do ABC. (ANTUNES, 1986, p. 34).

Greves do final da década de setenta que trataremos especificamente no próximo item do nosso trabalho.

2.2 RESSURGEM AS GREVES; 1978-1979

Em agosto de 1976, a imprensa divulga um relatório do Banco Mundial que acusa o governo brasileiro e o então ministro da Fazenda, Antônio Delfim Netto, de haverem falsificado, através de nebulosas fórmulas matemáticas, os índices inflacionários, provocando significativa perda salarial aos trabalhadores em 1973. Essa extorsão chega ao índice de 34,1 %, que, conforme a política salarial em vigor, deveria ser repassado aos salários, sob a forma de reajuste. A reação e a mobilização que os trabalhadores desencadearam, a partir de 1978, demonstra que os verdadeiros

responsáveis pela produção do milagre não mais continuariam, enquanto classe, submetendo-se à violenta exploração do pós-64, nem continuariam arcando com todo o ônus da crise econômica.

A diretoria do Sindicato dos Trabalhadores Metalúrgicos de São Bernardo e Diadema, assessorada pelo DIEESE, inicia uma campanha de mobilização pela reposição dos 34,1 %: Essa campanha salarial marca a retomada de gloriosas jornadas de luta e de greves de grande envergadura, cujo protagonista inicial é a classe operária, principalmente a do setor metalúrgico (automobilístico), vinculada às montadoras estrangeiras. Essa mobilização alastra-se logo para outras categorias, atingindo setores de assalariados médios (professores, bancários; funcionários públicos, médicos residentes), inclusive de outras regiões do país.

No Nordeste, a onda grevista de 1978 atinge meio milhão de braços cruzados e marca, de forma inquestionável, a presença definitiva dos trabalhadores no cenário político e social brasileiro, na luta contra o regime militar e pela conquista das liberdades democráticas.

A deflagração da greve de maio de 1978 no ABC paulista é um fenômeno único em nossa história e apresenta como aspecto particular o fato de que, em 12 de maio, os operários da Scania, dentro da fábrica, decidiram, em atitude de rebeldia e recusa, cruzar os braços diante das máquinas e permanecer silenciosos. Esta atitude, firme e decidida, foi a primeira resposta unitária e coletiva aos anos de arrocho e repressão. Esta paralisação expandiu-se inicialmente entre os metalúrgicos na região do ABC e posteriormente a outros setores, prolongando-se com diversas manifestações nos meses de junho, julho até o final de 1978.¹

Esses vigorosos movimentos grevistas de contestação à política econômica vigente pegaram de surpresa o conjunto da sociedade. As organizações de esquerda, que tradicionalmente mantêm vínculos com o movimento operário, não tiveram

¹ Em São Paulo, entre maio e junho de 1978, ocorreram 129 greves, principalmente vinculadas a metalurgia (esse número varia para diferentes autores).

presença na organização nem na deflagração das greves, pois se ressentiam das dificuldades impostas ao trabalho político realizado, obrigatoriamente, em condições de rigorosa clandestinidade, assim como das perdas decorrentes da verdadeira guerra de aniquilamento desencadeada pelas Forças Armadas e por outros órgãos de repressão contra todo e qualquer suspeito de envolvimento com o comunismo. Destaca-se nesse contexto a hostilidade das lideranças operárias aos partidos políticos existentes e às atividades político-partidárias. Segundo Leôncio Martins Rodrigues, os operários declaravam-se apartidários e sem ideologia. Os próprios órgãos de repressão e informação e o regime militar, em crise e atônitos, encontram-se maniatados e sem um alvo preciso para reprimir. Resta-lhes constatarem, na prática, a revogação da Lei Antigreve; o abalo da estrutura sindical oficial; o questionamento da política econômica, da abertura lenta, gradual e segura; enfim, o questionamento das bases em que se assenta a aliança das classes no poder.

Neste contexto, com o surgimento do movimento operário, em contestação aberta ao regime militar, é que ocorrem as eleições parlamentares de 1978. Este pleito é marcado pela imposição de uma série de restrições políticas, voltadas para impedir a vitória eleitoral da oposição. Essas alterações ficaram conhecidas como Pacote de Abril. Esta emenda constitucional, assegurada pelo AI-5, altera novamente a Constituição, estabelece que as emendas constitucionais poderiam ser aprovadas por maioria simples, não mais necessitando de 2/3 dos votos; os governadores e 1/3 dos senadores seriam escolhidos indiretamente; o número de deputados federais, obedecendo a determinado limite, passaria a ser fixado com base na população existente em cada estado e não mais pelo número de eleitores; e o acesso dos candidatos aos meios de comunicação seria limitado, conforme a Lei Falcão, de 1976, podendo ser divulgado apenas o currículo e a fotografia dos pretendentes, vedando-se qualquer tipo de debate que pudesse ser relacionado com a campanha. Mesmo assim, o MDB obteve 52% dos votos; a Arena, 34%; sendo nulos e brancos 14%. Mas, em decorrência das alterações nas regras eleitorais, a Arena, partido governista, mesmo tendo votação significativamente minoritária, garante maioria no Legislativo. No

Senado, 1/3 é eleito indiretamente, os chamados **senadores biônicos**; na Câmara dos Deputados, devido às alterações nos critérios de representação dos estados, a Arena obteve maioria, garantindo, assim, base parlamentar para a sustentação e continuidade do regime militar por mais alguns anos.

As greves de maio de 1978 possibilitaram que operários e demais trabalhadores alcançassem ampla e importante vitória, que não poderia ser restrita apenas à imediata conquista de antecipações nos reajustes salariais, que variaram entre 13% e 20%, e à readmissão dos demitidos, mas que ser analisada num contexto mais amplo, inserido na luta contra o regime militar. É a primeira vez do pós-64 que a mobilização dos trabalhadores obriga os patrões e o governo a cederem em sua política salarial, um dos pilares básicos da política econômica e fundamental para a manutenção dos reajustes salariais sob o mais estreito controle governamental.

Inicialmente, as greves de 1978 tiveram como elemento detonador a luta contra o arrocho salarial. Mas, devido às características básicas do capitalismo dependente brasileiro, à existência de uma estrutura sindical que atrela o sindicato ao Estado e à Lei Antigreve, os movimentos reivindicatórios e grevistas, no fundamental, acabaram por questionar diretamente os próprios mecanismos de sustentação do processo de acumulação capitalista. Isso ocorre quando o movimento reivindicatório esbarra na legislação proibitiva e arbitrária e transforma-se em confronto aberto com o Estado e o patronato.

Sobre as greves de maio de 1978, comenta Ricardo ANTUNES (1991):

... uma magnífica vitória para a classe operária. Primeiro, porque pegaram os patrões de calças curtas, paralisando as atividades dentro das fábricas. Segundo porque, ao serem vitoriosas, iniciaram uma luta profunda contra o arrocho salarial, pilar fundamental da ditadura instalada no pós-64. Terceiro, porque fizeram 'letra morta' a toda legislação sindical repressiva, rompendo na prática a Lei Antigreve e iniciando uma atuação que visava, no limite, romper com a estrutura sindical atrelada ao Estado. Quarto, porque a classe operária se incorporava definitivamente, como classe fundamental que é, na luta pela democratização da sociedade brasileira. Quinto, porque as greves preparavam o terreno para futuras participações políticas, pois, de uma fase de resistência, inicia uma nova e vindoura fase de amplo movimento de massas.

Em maio de 1979 os metalúrgicos do ABC paulista desencadeiam novo processo grevista, que se desenvolve fora das fábricas, ao contrário do ano anterior, quando os “operários permaneceram dentro das fábricas. Durante a preparação, os” sindicatos participam destacadamente da organização e da mobilização da categoria para enfrentar o patronato e o governo. São criadas comissões salariais que orientam os diversos piquetes.

Após mais de dez dias de greve, o governo militar inicia a repressão e decreta intervenção nos sindicatos de metalúrgicos do ABC. Ao contrário do que pretendia o patronato e o governo, a greve continuou e fortaleceu-se. Os operários começam a reivindicar também o fim das intervenções nos sindicatos, e a volta das diretorias cassadas e passam a contar com o apoio político e material que diversas outras entidades sindicais, da Igreja, da OAB, e de outros setores que se colocavam na oposição, principalmente os partidos políticos (PMDB e PCdoB, este último; na clandestinidade). A solidariedade de amplos setores democráticos teve significativa importância, principalmente pela posição firme nas denúncias de arbitrariedades policiais, na exigência de liberdade e autonomia sindical, contra a política econômica e o arrocho salarial. Estando os sindicatos sob intervenção, são realizadas grandes manifestações de rua e assembléias no Paço Municipal e na Igreja Matriz de São Bernardo.

Isolados pela disposição e vigor da luta operária e pela solidariedade ao movimento, o governo militar e o patronato, apesar da radicalização e da repressão, são forçados a propor aos metalúrgicos um acordo salarial e a negociar a possibilidade de retomada dos sindicatos. A aceitação da proposta e a avaliação do movimento grevista desencadeiam uma série de divergências. Uns defendem que foi correto o encaminhamento de todo o processo grevista, desde sua deflagração até o acordo que levou ao seu fim; outros avaliam que a aceitação da trégua proposta pelo regime militar foi uma traição.

Em 1979, pela primeira vez na história do sindicalismo em nosso país, uma oposição sindical deflagra e dirige um movimento grevista. A Oposição Sindical dos

Metalúrgicos de São Paulo (capital), através da organização de piquetes regionais sob sua direção, isola e neutraliza a diretoria do sindicato e orienta a categoria enquanto conjunto através das assembleias, assumindo, assim, a conformação de um verdadeiro sindicato paralelo. A greve é duramente reprimida pelo patronato e pelo governo, e em um de seus piquetes é assassinado o operário Santo Dias da Silva, integrante do trabalho pastoral da Igreja católica e da Oposição Sindical dos Metalúrgicos de São Paulo.

A onda grevista, a mobilização de diversas categorias, a disposição de luta dos trabalhadores, a atuação de oposições sindicais e a disputa acirrada pela diretoria de diversos sindicatos criam condições favoráveis e obrigam diversos dirigentes sindicais, pelegos e imobilistas, para não perderem seus cargos, a sair do imobilismo e procurar adequarem-se à nova realidade.

Pressionado pelo crescimento do movimento operário, em novembro de 1979 o governo militar, procurando sair do isolamento político em que se encontra e recompor-se entre os assalariados, altera a política salarial, que já havia sido derrotada em diversas oportunidades pelas greves. A nova política salarial garante reajustes semestrais de 10% acima do INPC (inflação oficial) aos que ganham até três salários mínimos e a possibilidade de negociação direta com o patronato de índices superiores, a título de produtividade.

O ano de 1979 marca ainda outra importante vitória dos setores de oposição: a conquista da Anistia, mesmo que restrita, o que permitiu a volta ao país de centenas de exilados e o retomo de outras centenas de cassados às atividades políticas. Ao mesmo tempo, procurando criar condições para a organização de um partido alternativo de situação, o governo militar impõe uma reformulação partidária, que tem como objetivo a divisão das oposições e, ao mesmo tempo, a garantia à transmissão do poder ao setor civil conservador, superando, assim, uma das etapas da distensão gradual e segura, de liberalização outorgada. Logo após a reformulação partidária, o governo, temendo a derrota da Arena nas eleições municipais marcadas para 1980, cancela esse pleito. Em setembro do mesmo ano, o Congresso Nacional aprova um projeto de lei transferindo

essas eleições para 1982, quando seriam eleitos pelo voto direto, após mais de uma década, os governadores, 1/3 do Senado, a Câmara dos Deputados e as Assembléias Legislativas.

As mobilizações e as greves ocorridas em 1978 abrem caminho para seu significativo crescimento em 1979, quando são registradas aproximadamente 246 greves e, conforme o DIEESE, 3.241.500 grevistas espalham-se por diversas regiões. O crescimento das lutas, das mobilizações e das greves passa a exigir ações mais amplas. Iniciam-se as articulações intersindicais, com vistas a futura união de todos os movimentos populares e sindicais. Com maior ou menor intensidade todos esses acontecimentos políticos e econômicos atingiram a vida de todas as pessoas do país. Uns, como vimos, mais atuantes politicamente foram perseguidos e presos ou exilados e ainda mortos, outros envolvidos em menor profundidade ou nem envolvidos diretamente também sofreram com este momento conturbado e difícil para a frágil democracia brasileira.

O ressurgimento das greves, o crescimento das lutas, das mobilizações no final da década de 70 foram uma escola de aprendizagem a todos os trabalhadores brasileiros e principalmente os trabalhadores em educação, especificamente os professores, pois um número muito grande de professores estava envolvido na organização das lutas trabalhistas e na resistência à ditadura.

2.3 A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES COMO INTELLECTUAIS À LUZ DE GRAMSCI

O maior dilema dos educadores é escolher entre: “atuar apenas na área da ciência ou engajar-se politicamente?.” (MÁXIMO, 2000).

A escola por exemplo: “... é um local de luta, o teatro em que se defrontam forças contraditórias – e isso porque faz parte da essência do capitalismo ser contraditório (...). A escola não é um feudo da classe dominante; ela é o terreno de luta entre a classe dominante e a classe explorada; ela é o terreno em que se defrontam as

forças do progresso e as forças conservadoras. O que lá se passa reflete a exploração e a luta contra a exploração.” (SNYDERS² *apud* MÁXIMO 2000).

Neste sentido: “todos os homens são intelectuais, poder-se-ia dizer por isso. Mas nem todos exercem na sociedade a função de intelectuais.” (GRAMSCI, 1987, Caderno 12, p. 1516).

No que diz respeito à formação de intelectuais, o peso da classe dominante italiana é tido, por Gramsci, como um bom exemplo. Há, inclusive, quem veja um contra-senso em se falar de intelectuais orgânicos do proletariado, como é o caso explícito de SARTRE³ *apud* MÁXIMO (2000, p. 101), todavia, não nos parece possível extrair, dos estudos de GRAMSCI, tal posição. Aliás, vale a pena repetir as primeiras linhas do Caderno 12:

“... cada grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria consigo, organicamente, um ou mais grupos de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não só no campo econômico, mas também, no social e político.” (GRAMSCI, 1987, Caderno 12).

Salvo melhor juízo, a única forma de concluir que o proletariado não cria os seus intelectuais orgânicos seria não compreendê-lo como uma classe social que nasce no terreno originário de uma função social no mundo da produção. Mas basta deter-se sobre a densa definição do autor para se constatar que existem, na verdade, dois grupos fundamentais que desempenham uma função essencial: a burguesia industrial e o operariado urbano.

Que a classe operária tenha mais dificuldade de criar, consigo, os seus intelectuais orgânicos, parece ser uma constatação nos escritos de Gramsci e, evidentemente, não poderia ser diferente. Daí, concluir – como Sartre – pela sua impossibilidade não nos parece procedente.

² SNYDERS. *Escola, classe e luta de classes*. 2. ed., p. 105-106.

³ SARTRE. *Em defesa dos intelectuais*. São Paulo: Ática, 1994.

Essa formação de grandes grupos de intelectuais orgânicos, no entanto, não é tarefa simples e implica uma complexa rede de cultura que deve funcionar acoplada a uma rede de escolas, diversos níveis, redes que serão mais eficientes na proporção de sua complexidade de organização tanto horizontal quanto vertical. No final do Caderno 12, Gramsci, praticamente, estabelece um programa completo dessas redes de escola e cultura.

“A escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos graus. A complexidade da função intelectual nos diversos Estados se pode medir objetivamente pela quantidade de escolas especializadas e pela sua hierarquização: quanto mais extensa é a ‘área’ escolar e quanto mais numerosos os ‘graus verticais’ da escola, tanto mais complexo é o mundo cultural, a civilização, de um determinado Estado.” (GRAMSCI, 1987, Caderno 12, p. 1516-1517).

Essa complexa formação de grupos intelectuais não surge, no entanto, sobre um terreno democrático abstrato, mas segundo processos tradicionais muito concretos. Para explicitar isso, Gramsci fala da formação, via instituição escolar, que se dá em meio a relações entre as classes: a burguesia rural, por exemplo, forma funcionários públicos; a burguesia urbana, por sua vez, forma técnicos para a indústria.

Há que se acrescentar, também, que, na questão da formação dos seus intelectuais orgânicos, as classes sociais precisam compreender que a relação entre os intelectuais e o mundo da produção não é imediata, como ocorre no caso dos grupos sociais fundamentais, mas **mediada**, em diversos graus, por todo o complexo das superestruturas, das quais os intelectuais são os funcionários. Neste sentido, poder-se-ia medir a **organicidade** das diversas camadas de intelectuais e as suas, mais ou menos, estreitas relações com os grupos fundamentais, fixando uma graduação das funções e das superestruturas de baixo para cima (*dalla base strutturale in su*). Em outros termos, a idéia é a de que se poderia ter – e aqui parece ser quase uma **especulação** do autor vários graus de organicidade, ou seja, há intelectuais que seriam mais orgânicos que outros, dependendo da instância mediadora em que desenvolvem as suas funções: quanto mais próximos da função essencial mais orgânicos.

Para se compreender melhor esse caráter de mediação, diz Gramsci, podem-se fixar, por ora, dois grandes planos superestruturais: o plano da **sociedade civil** (o conjunto de organismos vulgarmente ditos **privados**) e o plano da **sociedade política ou Estado**. O primeiro plano corresponde à função de **hegemonia** que o grupo dominante exercita em toda a sociedade: o segundo corresponde ao **domínio direto**, ou de comando, que se exprime no Estado e no Governo Jurídico. **Estas funções são precisamente organizativas e conectivas**, portanto, inseparáveis. E acrescenta:

Os intelectuais são os ‘vendedores’ do grupo dominante no que diz respeito ao exercício das funções subalternas da hegemonia social e do governo político, isto é: 1) do consenso ‘espontâneo’ dado pelas grandes massas da população à direção impressa pelo grupo social dominante à vida social, consenso que nasce ‘historicamente’ do prestígio (e, portanto, da confiança) que o grupo dominante obtém, por causa do seu posicionamento e da sua função no mundo da produção; 2) do aparato de coerção estatal que assegura, ‘legalmente’, a disciplina daqueles grupos que não ‘consentem’ nem ativamente nem passivamente, mas que é constituído para toda a sociedade, na previsão dos momentos de crise no comando e na direção, nos quais fracassa o consenso espontâneo. Esta forma de colocar o problema traz, como resultado, uma ampliação muito grande do conceito de intelectual, mas somente assim torna-se possível alcançar uma aproximação concreta da realidade. (GRAMSCI, 1987, Caderno 12, p. 1518-1519).

Um dos elementos mais importantes a ser destacado na nota acima é a estreita e inseparável conexão entre sociedade política e sociedade civil e, conseqüentemente, a conexão entre persuasão e coerção, entre força e consenso. Na medida em que se amplia o âmbito de ação intelectual, complexifica-se, também, a análise. Por outro lado, é a única forma de aproximação da realidade das funções intelectuais. Mas o que mais importa é que esta conexão impede qualquer interpretação de que os intelectuais são destinados somente ao exercício de suas funções no plano da sociedade civil, da hegemonia, do consenso. Pensar o Estado, projetar a sociedade política, cuja característica principal é o elemento força, também é lugar de exercício da função intelectual. É verdade, diz Gramsci, que a própria função organizativa da hegemonia social e do domínio estatal dá lugar a divisões, gradações por qualificação. Mas a forma de exposição adotada por Gramsci mais parece um jeito de organização das idéias que, propriamente, uma divisão fundamental de atividades intelectuais. Ele

próprio diz: “mas, evidentemente, é preciso fazer esta distinção, como é preciso fazer qualquer outra”. De fato, a atividade intelectual deve ser diferenciada em graus, inclusive, do ponto de vista intrínseco; esses graus, nos momentos de extrema oposição – parece que Gramsci esteja falando em termos de radical acirramento da luta de classes – dão lugar a uma verdadeira e real diferença qualitativa.

No mais alto degrau, deverão ser colocados os criadores das várias ciências, da filosofia, da arte, etc.; no mais baixo, os “administradores” e divulgadores mais humildes da riqueza intelectual já existente, tradicional, acumulada. (GRAMSCI, 1987, Caderno 12, p. 1519). Ou seja, esta necessidade de divisão – “nos momentos de extrema oposição” (atente-se!) – é uma necessidade natural, porém não um imperativo. É algo **menor**, pode-se dizer. Não há uma barreira clara onde se diga: deste ponto em diante não é lugar para o intelectual difusor, ou a função de produção exclui a de difusão. Prova disso é que Gramsci refere-se, diversas vezes, à função intelectual nas forças armadas. Menciona o organismo militar, inclusive para explicar os vários níveis de intelectuais. Em outros termos, a separação em graus, por especialidade, entre as funções de hegemonia e de coerção, é secundária, se colocada em confronto com a necessária articulação entre consenso e domínio. A classe que pretende ser hegemônica não pode separar as duas esferas de ação. O próprio regime fascista não operava somente pela força. Dispunha de grandes aparatos superestruturais de persuasão e contava com seus intelectuais “orgânicos”, dos quais Giovanni Gentile foi uma das grandes expressões. Portanto, o fato de a função intelectual restringir-se a um determinado organismo típico da sociedade civil – um centro de produção de cultura, por exemplo – ou, de outro modo, restringir-se a um organismo sob controle da sociedade política atuar em um partido político, por exemplo – é um elemento secundário no corpo de pensamento de Gramsci, embora importante. O que se torna mais relevante é que, tanto em um caso quanto no outro o intelectual é funcionário das superestruturas e sua vinculação mais importante diz respeito à classe social que o gerou, e não aos diversos organismos sob a direção dessa classe. Dito de outra forma, importa menos se a função intelectual é desempenhada no partido ou na universidade.

Mas importa, isto sim, saber a qual das classes fundamentais, em luta, o intelectual serve. Posto o vínculo fundamental (de classe), os outros passam a ter importância secundária.

A presente discussão procurou colocar um fecho de luz, ao menos em termos teóricos, nos dilemas dos intelectuais que não conseguem se articular com as massas e o problema, **insolúvel**, da defesa de uma autonomia plena para a *intellighenzi*. Em Gramsci, o vínculo intelectual-massa é um imperativo como estratégia de poder rumo a uma sociedade socialista. A elevação do nível cultural das massas, o rompimento com as concepções de mundo **bizarras** – deformadas, acríticas, incoerentes – e a difusão, para as grandes massas, de uma concepção de mundo calcada na filosofia da práxis são, também, as condições de sustentação de uma nova ordem social.

No que diz respeito ao problema da autonomia da cultura em relação à política, Gramsci acaba equacionando o problema pelo caminho do redirecionamento da função intelectual, no sentido da difusão da cultura para amplas camadas da sociedade. A autonomia plena dos intelectuais é tão impossível quanto a ausência total de autonomia. Se são os grupos sociais que geram, para si, de um modo orgânico, os seus intelectuais, não há como falar de autonomia plena. Um intelectual plenamente autônomo perde a razão de ser diante do critério de classe.

2.4 O PARTIDO E OS INTELECTUAIS: SAINDO DA INÉRCIA

No que toca à organização política, o partido de Gramsci é o mesmo daquele compreendido por Lênin: cumpre uma função de vanguarda em termos de organização, direção e educação, vale dizer, desempenha uma função intelectual. Desse modo, não pode prescindir dos intelectuais, ainda que eles sejam divididos em diversos níveis. Poderá ser composto por uma maioria de intelectuais de melhor nível, ou de mais baixo grau. Isso não importa. “O que importa é a função que é diretiva e organizativa, isto é, educativa, ou seja, intelectual.” (GRAMSCI, 1987, Caderno 12, p. 1523). Nessa passagem, Gramsci praticamente funde a função intelectual na função do partido. Um partido deve ser composto de intelectuais tanto nos seus mais altos

escalões quanto entre os mais humildes militantes. Na verdade, é todo um corpo intelectual. Neste prisma, o partido é uma espécie de resumo do conjunto das atividades intelectuais necessárias à hegemonia da classe em sentido amplo e converte-se no seu mais importante intelectual orgânico.

Uma forma interessante de se perceber a concepção de **novo príncipe** – partido moderno – é comparar o príncipe de Maquiavel, na sua forma mitológica, com o príncipe vivo. O primeiro, ilustrado na figura heróica do condutor, representa, plasticamente, o símbolo da vontade coletiva que busca um determinado fim político, não através de pesquisas e classificações pedantes de princípios e critérios de um método de ação, mas se põe de modo concreto, em termos de qualidades, traços característicos, deveres, necessidades, enfim, tudo o que incita a fantasia daqueles que se querem deixar convencer para dar concretude às paixões políticas.

Nesse sentido *O Príncipe* de Maquiavel poderia ser estudado como uma materialização histórica, não de uma fria utopia nem de um raciocínio doutrinário, mas de uma criação da fantasia concreta que atua sobre um povo disperso e pulverizado, para despertar e organizar a sua vontade coletiva. O príncipe **mito** não existia, a não ser na fantasia. Era pura abstração – diz Gramsci. No entanto, Da forma dramática da narrativa de Maquiavel, do condutor ideal, os elementos passionais, míticos, contidos no livro com ações dramáticas de grande efeito, tudo isto se junta e se torna real na conclusão, na invocação de um príncipe **concreto**. Maquiavel demonstra, então, na forma dramática do mito, o condutor ideal que levará o povo à construção de um novo Estado. Na conclusão, o próprio Maquiavel identifica-se com o povo, porém, comum povo que ele próprio definiu. Desse povo ele se sente consciência e expressão, além da própria identificação. (GRAMSCI, 1987, Caderno 13, p. 1555-1556).

Por sua vez, o moderno príncipe, no entanto, não pode ser uma pessoa real, um indivíduo concreto. Ao contrário, deve ser um organismo complexo de sociedade, no qual já tenha se iniciado a concretização de uma vontade coletiva reconhecida, fundamentada parcialmente na ação. Este organismo já está dado pelo desenvolvimento histórico, ou seja, é o próprio partido político. É a primeira célula na

qual se juntam os germes da vontade coletiva que tendem a se tornar universais e totais. No mundo moderno, portanto, esta forma de organização é impossível de ser pensada através da encarnação individual, exceto em se tratando de um grande perigo iminente que leve a um despertar fulminante das paixões e do fanatismo, aniquilando o senso crítico que pode destruir o caráter carismático do condutor. (GRAMSCI, 1987, Caderno 13, p. 1558).

Assim definido (como vanguarda, como condutor, como educador), o conceito de partido político não foge à concepção leninista. Estamos, por conseguinte, no âmbito da ortodoxia, também, no que toca ao partido marxista-leninista e, salvo melhor juízo, Gramsci não altera sua concepção nuclear. A idéia do partido ideológico, como complemento necessário ao partido político, jamais deforma essa compreensão.

Um dos problemas que dizem respeito à função intelectual no partido de novo tipo, é a necessidade de definir a vontade coletiva em geral, no sentido moderno; isto é, a vontade como consciência atuante da necessidade histórica, como protagonista de um drama histórico real e efetivo – diz Gramsci. Neste sentido, uma atribuição importante do moderno Príncipe é proporcionar uma reforma intelectual e moral que, necessariamente, é de massa. O partido, por conseguinte, não pode deixar de ser o propagandista e o organizador dessa reforma intelectual e moral, o que implica criar o terreno favorável para um desenvolvimento posterior dessa vontade coletiva, nacional-popular. Isso deve ter como objetivo alcançar uma forma superior e total de civilização moderna.

Então, a estrutura do trabalho do partido pode ser montada sobre dois pontos: formação de uma vontade coletiva nacional-popular e reforma intelectual e moral. E o partido moderno, neste caso, ao mesmo tempo em que é o organizador, o condutor do processo de criação dessa vontade coletiva e da reforma intelectual, simultaneamente deve ser a expressão ativa dessas duas tarefas.

Em outras palavras, o partido faz e, simultaneamente, vai aprendendo e expressando o que faz, vai dando visibilidade ao seu fazer.

Para o partido, no entanto, esses dois pontos não podem ser atingidos sem uma reforma econômica, ou seja, há que se articular reforma intelectual e moral com a reforma econômica. Mais que isso, a reforma econômica é, exatamente, o caminho pelo qual passa, obrigatoriamente, toda reforma intelectual e moral. (GRAMSCI, 1987, Caderno 13, p. 1560-1561).

Mais uma vez notamos que Gramsci não é apenas o **intelectual das superestruturas**, como se costuma dizer correntemente. Mas está profundamente preocupado, como diz Habermas com o **mundo da vida**.

E é justamente por estarmos também preocupados com a vida cotidiana das pessoas, com o contexto mais imediato é que gostaríamos de nestes dois próximos itens apresentar tópicos do pensamento de dois grandes filósofos, Habermas e Dussel, para que nosso trabalho não se apresente como carente no sentido de uma visão atualizada de um mundo globalizado e cada vez mais complexo do ponto de vista econômico, cultural e filosófico.

2.5 A CRÍTICA DA RACIONALIDADE MODERNA E A TEORIA DA AÇÃO COMUNICATIVA DE HABERMAS

Este item trata das principais contribuições de Habermas referentes ao objeto da pesquisa em questão. Pensa-se com isso que a reflexão do autor constitui-se numa crítica razoável à racionalidade moderna, e aponta para uma nova proposta social e epistemológica que pode ser aplicada à educação.

2.5.1 As Críticas da Modernidade e da Sociedade

No texto *Técnica e ciência enquanto ideologia*, Habermas apresenta a crítica de Weber à Modernidade como processo de *racionalização social*.

À progressiva racionalização ocorreu a perda de legitimidade das tradições culturais, o advento da secularização e o conseqüente “desenfeitiçamento das imagens do mundo que orientam o agir” (HABERMAS, 1980b, p. 313). Porquanto a legitimação do poder político na sociedade moderna não tem mais como influência às

interpretações metafísicas e cosmológicas próprias da sociedade tradicional e sim o surgimento da técnica e da ciência enquanto ideologia, considerando, com Marcuse, que seu papel consiste em “legitimar a dominação”. (HABERMAS, 1980b, p. 328).

Significa que as imagens do mundo e as objetivações tradicionais perdem seu poder e sua vigência, **enquanto** mito, religião pública, rito costumeiro, metafísica justificadora e tradição não questionada.

Em vez disso, elas são transformadas em credos e éticas subjetivas que garantem a obrigatoriedade privada das orientações valorativas modernas; e, uma vez retrabalhadas, convertem-se em construções que atuam ao mesmo tempo como crítica da tradição e como reorganização do material desligado da tradição segundo os princípios do direito formal e da troca de equivalentes (direito natural e racional) (HABERMAS, 1980b, p. 326).

Em síntese, o **desencantamento do mundo** ocorreu numa dupla vertente: a primeira, pela dessacralização das religiões e das visões de mundo tradicionais e sua correspondente racionalização; a segunda, pela reestruturação de certos processos de ação segundo as prescrições da razão instrumental em forma de burocratização do Estado e da economia.

A vertente da dessacralização teria propiciado o surgimento de uma perda de sentido; já a burocratização, uma perda de liberdade. Para Habermas, na visão de Weber, a Modernidade é um processo único em que a razão substantiva cede espaço à razão instrumental (HABERMAS, 1980b).

Habermas mostra que essa análise é apropriada em parte. A Modernidade não pode ser tratada de modo indiferenciado como algo negativo. Na verdade, há uma modernidade cultural e uma modernidade social.

Enquanto modernidade cultural, o processo de racionalização não significou nenhuma perda de sentido, como aponta Weber, mas uma liberação da razão comunicativa que se encontrava presa às autoridades religiosas e às concepções metafísicas do mundo heterônomas, impedindo um processo argumentativo da razão. O surgimento da ciência, da moral e da arte moderna, enquanto referidos à

autoconsciência e à autodeterminação humana constituem um fenômeno positivo (HABERMAS, 1980b).

Habermas concorda com Weber, quando ele trata da modernidade social e dos processos crescentes de ação autonomizados do Estado e da economia como responsáveis pela burocratização. Ele concorda que “a ‘racionalização’ progressiva da sociedade está ligada à institucionalização do progresso científico e técnico”. (HABERMAS, 1980b, p. 313). E a ciência, como instrumento do progresso técnico, é um fenômeno do final do século XIX e se constitui, a partir daí, na nova forma de legitimação do poder do Estado, substituindo a antiga legitimação religiosa. (HABERMAS, 1980b).

Marx, em meados do século XIX, elabora uma crítica da concepção ideológica do político do pensamento liberal burguês. O modelo burguês se baseava na idéia da troca justa, considerando que as liberdades individuais e a igualdade jurídica são garantidas pelo contrato social. Em sua teoria social, Marx concebe o político e seu aparato jurídico como uma superestrutura projetada pela infra-estrutura social e econômica, que são as relações de produção, ou mais especificamente, as relações de trabalho, no modo de produção capitalista. Entretanto, a exploração do trabalho simples como base do incremento do capital demonstrou também a precariedade da aceção de igualdade jurídica e, em conseqüência, da concepção do político elaborada pelo pensamento liberal burguês. (HABERMAS, 1980b).

Para Habermas, o incremento da cientificização da técnica nas relações de produção transformou o trabalho de atividade simples em atividade complexa, tornando insuficiente a análise marxista das relações de produção (HABERMAS, 1980b). Este novo elemento – a cientificização da técnica – não pode ser analisado a partir da crítica à ideologia burguesa elaborada por Marx, segundo a qual o **político** pertence à superestrutura determinada em última instância pela infra-estrutura social e econômica, cuja base são as relações de produção. A interdependência entre a pesquisa e a técnica fizeram da ciência a principal força produtiva, contrastando com a força de trabalho como trabalho simples, como fora analisado por Marx.

Na perspectiva de HABERMAS (1980b, p. 330): “Ao mesmo tempo, a industrialização liga-se a uma pesquisa encomendada pelo Estado que favorece, em primeira linha, o progresso científico e técnico no setor militar. De lá as informações voltam para os setores da produção de bens civis. Assim, técnica e ciência tornam-se a principal força produtiva, com o que caem por terra as condições de aplicação **da teoria do valor do trabalho** [grifo do autor] de Marx.” Mais do que uma projeção da técnica no campo político, o que houve foi uma institucionalização do progresso técnico-científico pelo Estado.

À intervenção do político no econômico exigiu-se uma nova legitimação. “Por isso surge, no lugar da ideologia da troca livre, um **programa de substitutivos** [grifo do autor] que não é mais orientado pelas conseqüências sociais da instituição do mercado, mas pelas conseqüências sociais de uma atividade de Estado que compensa as disfunções da troca livre.” (HABERMAS, 1980b, p. 329)

O capitalismo concorrencial perde força, num primeiro momento, devido ao caráter apolítico do mercado como mão invisível reguladora das relações sociais. Em seu lugar, surge o Estado intervencionista, tentando mascarar a ideologia da justa troca e mediar as relações entre o político e o econômico. A saída foi preservar o capitalismo burguês conjugado a um mínimo de bem-estar social, obrigando o sistema de dominação a estabilizar constantemente a segurança social e a ascensão pessoal.

Entretanto, com a explosão da hiperinflação e dos movimentos sindicais a partir da década de 1970, o Estado volta-se exclusivamente para a estabilidade e para o crescimento econômico, e a política cumpre a função de eliminar as disfunções que ameaçam o sistema (ROUANET, 1987).

Em conseqüência, a solução de tarefas técnicas não depende mais da discussão pública, acarretando uma despolitização das massas. A suposição de Habermas é que, para Marcuse, as massas só aceitarão esta condição na medida em que “técnica e ciência assumam também [grifos do autor] o papel de uma ideologia.” (HABERMAS, 1980b, p. 330) O triunfo da ciência e da técnica é correlato da despolitização e da massificação. A versão mais radical do pensamento de Marcuse vai então postular uma

nova ciência e uma nova técnica. Habermas não compartilha desta opinião. O problema, para ele, não é a razão técnica enquanto tal, mas a sua extensão a outras esferas de decisão racional.

2.5.2 Trabalho e Interação: Esboço de Uma Teoria da Ação Comunicativa

Um aspecto a ser considerado para a compreensão da teoria da ação comunicativa é a distinção entre trabalho e interação (HABERMAS, 1980b, p. 320). O primeiro mais relacionado com o agir instrumental, e a segunda, com o agir comunicativo.

No âmbito do **trabalho**, encontram-se aquelas atividades direcionadas a um fim, obedecendo a **regras técnicas** que se fundamentam no saber empírico e no saber analítico e realiza objetivos definidos em condições dadas.

Daí surgem duas formas de ação: o “**agir instrumental** [grifo do autor] [que] organiza os meios adequados ou inadequados segundo os critérios de um controle eficaz da realidade, e o **agir estratégico** [grifos do autor] [que] só depende de uma avaliação correta das possíveis alternativas do comportamento, que resulta exclusivamente de uma dedução feita com o auxílio de valores e de máximas.” (HABERMAS, 1980b, p. 321).

A linguagem do **agir estratégico** tem uma pretensão de validade universal independente do contexto valorativo; os comportamentos dependem de prognósticos e imperativos condicionais; a conquista dos objetivos se dá pela solução de problemas que supõe a aprendizagem de habilidades e de qualificações. A sanção à violação das regras dá-se **como** ausência de sucesso e fracasso diante da realidade, e o sujeito que as viola é considerado **incompetente** (HABERMAS, 1980b).

O crescimento das forças produtivas e a ampliação do poder de manipulação técnica devido ao agir instrumental e estratégico é denominado de **racionalização social** (HABERMAS, 1980b).

Já no âmbito da **interação**, encontra-se a comunicação mediatizada simbolicamente. As regras que orientam o agir são dadas **pelas normas sociais**; a

linguagem utilizada não é universalmente válida mas depende do contexto participado de modo intersubjetivo; as motivações permitem a conformidade às normas e à manutenção das instituições, e os comportamentos são guiados pela interiorização de papéis; as sanções, em caso de violação das regras, são externas e fundamentadas nas punições convencionais devido ao fracasso diante da autoridade, e o indivíduo que as viola, é considerado **anômalo**. A racionalização é entendida agora como emancipação, individuação; ampliação da comunicação livre de dominação (HABERMAS, 1980b, p. 321). Trata-se da **racionalização cultural**.

HABERMAS (1980b) entende que numa sociedade existe, por um lado, o quadro institucional do mundo sócio-cultural (como a família, o parentesco, etc); e por outro, os subsistemas, como o subsistema econômico ou o aparato do Estado. Por isso, numa mesma sociedade deve existir a relação entre agir instrumental (o subsistema econômico ou o aparato do Estado) e o agir comunicativo (o mundo sócio-cultural); e é possível compreendê-los analisando o predomínio de um ou outro modelo.

Considerando especificamente a sociedade moderna, HABERMAS (1980b) acredita que aí o agir instrumental teve em relação ao agir comunicativo não somente uma relação de predomínio, mas de absorção e anulação.

O quadro institucional do mundo sócio-cultural tem sido absorvido pelo agir instrumental e estratégico, ou seja, pela ciência e pela técnica. Ademais, não houve somente uma absorção, mas uma institucionalização da ciência e da técnica, possibilitando que um subsistema anulasse o quadro sócio-cultural de legitimidade da sociedade.

A suspeita de HABERMAS (1980b) é que a sociedade atual, na medida em que as ações são determinadas pela ciência enquanto técnica incorporada ao Estado, na medida em que são ao mesmo tempo dirigidas e impostas por expectativas de comportamento sancionadas e que se restringem reciprocamente, guia-se mais pelo agir instrumental e estratégico do que pelo agir comunicativo.

É a partir daí que HABERMAS (1980b) afirma a **ciência e a técnica enquanto ideologia**, visto que seu poder de manipulação impossibilitou não somente a

emancipação dos interesses de uma classe social – conforme concebera Marx – mas também o interesse emancipatório da espécie humana.

A consciência tecnocrática como ideologia dominante é “mais irresistível e mais abrangente do que as ideologias de tipo antigo, pois com o velamento das questões práticas, ela não somente justifica um interesse de dominação parcial de uma **classe determinada** [grifo do autor] e oprime a necessidade parcial de emancipação por parte de **outra classe** [grifo do autor], como também atinge o interesse emancipatório da espécie humana, como tal.” (HABERMAS, 1980b, p. 335).

Enquanto a dominação na sociedade tradicional era política, na sociedade capitalista moderna a mesma está ligada às relações de produção, permitindo que a racionalidade instrumental e estratégica determine todas as relações sociais e econômicas. Para HABERMAS (1980b), a institucionalização da ciência e da técnica pelo Estado – como novas forças produtivas – constitui a nova modalidade de ideologia, pois apresenta como conseqüência correlata a despolitização da massa da população.

Assim sendo, a nova ideologia apresenta-se como consciência tecnocrática:

A despolitização da massa da população, legitimada pela consciência tecnocrática, é ao mesmo tempo uma auto-objetivação do homem tanto nas categorias do agir racional-com-respeito-a-fins como nas do comportamento adaptativo: os modelos coisificados das ciências se imiscuem no mundo do viver sócio-cultural e adquirem poder objetivo sobre a autocompreensão. O núcleo ideológico dessa consciência é a **eliminação da diferença entre práxis e técnica** [grifo do autor] – um espelhamento, mas não o conceito de uma nova constelação que envolve, por um lado, o quadro institucional que perdeu sua força, e, por outro lado, os sistemas do agir racional-com-respeito-a-fins, que se tornaram independentes. (HABERMAS, 1980b, p. 337)

Na medida em que a ideologia tecnocrática penetra na massa despolitizada dando nova **legitimidade** às relações sociais, o agir comunicativo passa a ser absorvido pelo agir instrumental e estratégico.

Em conseqüência, surgem os comportamentos condicionados aos estímulos próprios dos mecanismos da massificação. O exercício da liberdade de imaginação

está cerceado de questões técnicas e manipuladoras. Nesse sentido, as ciências sociais devem realizar uma crítica do pensamento instrumental que as invadiu e da linguagem que ele utiliza. É tarefa fundamental da teoria da ação comunicativa libertar a linguagem de seu papel meramente reprodutor de decisões técnicas e redimensioná-la como “forma de socialização e de individuação determinada pela comunicação na linguagem corrente.” (HABERMAS, 1980b, p. 337) Só assim será possível a manutenção da intersubjetividade de mútua compreensão e a produção de uma comunicação livre da dominação tecnocrática.

HABERMAS (1980b) mostra a insuficiência das ciências empírico-analíticas na pretensão da constituição da verdade das sociedades atuais, pois estão baseadas unicamente numa racionalidade cognitivo-instrumental de caráter positivista; propõe que as mesmas sejam inseridas no processo social, industrial e político e que seja feito um exame da responsabilidade social dos cientistas e técnicos na produção das ciências, interrogando sobre o seu real significado.

As ciências empírico-analíticas têm se constituído num poder onipotente associado à técnica, à indústria e ao poder governamental. Isso faz com que os intelectuais tenham que se vincular ao poder constituído para que haja uma política da ciência. Nesse aspecto, o propósito de Habermas consiste em mostrar a estreita dependência existente entre a cientificização da técnica e as instâncias burocráticas do poder.

Não somente a natureza da tarefa científica deve ser mudada, mas também sua imagem, prescindindo-se da imagem de ciência **pura e objetiva**. Deve ser evitada ainda a expressão a **ciência**, pois o que se tem são **as ciências**, enquanto práticas humanas politicamente condicionadas, embora a intenção subjetiva do cientista seja a busca do conhecimento. HABERMAS (1980b) admite que tal propósito também evoca as intenções daqueles que orientam ou dirigem tal política científica.

HABERMAS (1980b) mostra que o conhecimento científico se constitui num poder e este é o seu significado real. Ou seja, o significado das ciências deve ser buscado no poder que o conhecimento atualmente lhe confere. Isso significa admitir

que as ciências podem ser situadas entre dois âmbitos: o âmbito do conhecimento e o âmbito do poder. Embora a busca do conhecimento esteja na base do desenvolvimento científico, tal conhecimento confere um poder na medida em que é cúmplice do processo de industrialização e da política estatal.

HABERMAS (1997) constata que as ciências, depois da industrialização, deixaram de ser acadêmicas, autônomas e livres, tornando-se dependentes do Estado e da indústria. Tal mudança de perspectiva, dirimiu a interação entre o conhecimento científico e o espaço público de decisão, como se as descobertas científicas pertencessem a uma instância independente e superior ao espaço social e público.

Para saber o que são as ciências, segundo Habermas, deve-se antes verificar duas concepções tradicionais: a idealista, que as concebe como a busca desinteressada da verdade; e a realista, que as identifica como tecnologia e como saber operacionalizável.

Para Habermas, estas duas concepções são limitadas, na medida em que as ciências não podem ser reduzidas à neutralidade e a operacionalidade. Elas implicam, sobretudo, uma pesquisa metódica do saber, uma maneira de interpretar o mundo.

Nesse sentido, não há ciência neutra porque suas normas são histórica e politicamente condicionadas. A visão de uma **neutralidade perante valores** do cientificismo positivista desvincula o conhecimento de interesses específicos. E uma das hipóteses de Habermas é que o conhecimento está atrelado a determinados interesses (HABERMAS, 1980a, p. 309).

A razão científica não pode tampouco reduzir-se à operacionalidade, à previsibilidade, pois, como tratou Horkheimer, com isso ela se tornaria incapaz de afirmar novos conteúdos e de se comprometer com a questão dos valores, da ética e da justiça. Daí o motivo pelo qual Habermas busca, em suas investigações, reler a ideologia da **ciência como poder** característica do cientificismo. O posicionamento cientificista e o seu decorrente tecnicismo têm descrito o conhecimento científico como a fonte única de verdades indiscutíveis, ensinadas dogmaticamente como o eram as **verdades reveladas**. Parte-se do pressuposto de que só as ciências e a tecnologia

resolverão os problemas humanos; somente os *experts* podem tomar decisões porque só eles conhecem, e somente seus pareceres têm validade.

A crítica visa identificar estes mitos e construir um conhecimento científico socialmente responsável, renunciando à sua aparente neutralidade. Enquanto tal busca descobrir os pressupostos e os condicionamentos sócio-culturais da atividade científica, mostrando que as ciências não constituem um conhecimento desinteressado.

Habermas não partilha com as conclusões do positivismo, de que o conhecimento dos objetos não tem qualquer mediação social ou ideológica. Ao contrário, para ele, a relação entre sujeito e objeto é sempre mediatizada por certos interesses da espécie humana. “Sabemos que a espécie humana, para Habermas, se produz e reproduz através da interação, visando o entendimento mútuo, por meio de normas, e do trabalho, visando o controle técnico da natureza.” (ROUANET, 1987, p. 170). Tais interesses, associados ou ao trabalho ou à interação, têm sua continuação no âmbito do conhecimento.

Segundo HABERMAS (1980a), cada concepção de conhecimento está acompanhado de interesses que norteiam seu uso.

No âmbito da ação instrumental situa-se a visão empírico-analítica da ciência, que corresponde ao interesse cognoscitivo teórico-técnico. Trata-se do interesse da espécie pelo controle da natureza. Também as ciências sociais pertencem a este âmbito, quando, seguindo as ciências naturais, pretendem descrever o mundo social a partir de uma perspectiva objetivante, tentando fixar suas regularidades causais (HABERMAS, 1980a, p. 305).

No âmbito da ação comunicativa, tem-se as ciências histórico-hermenêuticas, cujo interesse está voltado para a **prática** e para o consenso. Trata-se do interesse de reprodução simbólica (cultural) visando o entendimento mútuo por meio de normas (HABERMAS, 1980a, p. 306).

Finalmente, identifica-se um conhecimento que se preocupa em estabelecer criticamente as relações entre o conhecimento e os interesses. Ele se funda num interesse da espécie, que é a emancipação, o que – como já foi visto – jazia nos

embriões da teoria tradicional (HABERMAS, 1980a, p.305). Aqui situam-se as ciências críticas (psicanálise e crítica da ideologia) e as ciências sociais orientadas criticamente.

Segundo ROUANET (1987, p. 171), “os interesses constituem a mediação entre a teoria e a prática, entre os contextos espontâneos da ação instrumental e comunicativa e as ciências que lhes correspondem, por um lado, e entre estas e a gama das aplicações possíveis, por outro.” Fica claro que, para Habermas, as ciências não são nem neutras e nem objetivas. Isso porque elas têm sua raiz em contextos não-científicos (os contextos espontâneos); não obstante, também as ciências humanas podem ser usadas como instrumentos de poder quando, deformadas pelo interesse técnico, tratam as pessoas como coisas e são apropriadas por estratégias de poder.

À cada concepção metodológica correspondem dimensões básicas da vida e categorias determinadas. À concepção empírico-analítica, corresponde a dimensão do poder e a categoria da **informação**; à concepção histórico-hermenêutica, a dimensão da linguagem e a categoria da **interpretação**; à concepção crítico-praxiológica, a dimensão do trabalho e a categoria da **crítica** (HABERMAS, 1980a).

A teoria de Habermas situa-se mais na concepção crítico-praxiológica, porque está mais preocupada com o interesse emancipatório do homem. Entretanto, isso não significa o abandono dos demais posicionamentos. O autor se utiliza das concepções empírico-analíticas e histórico-hermenêuticas, na medida em que situa a linguagem como eixo integrador dos interesses humanos (mesmo não desconsiderando o trabalho).

HABERMAS (1997) trata de três modelos para abordar a relação entre ciência e técnica, bem como entre a prática social e política: o modelo decisionista, consiste na subordinação dos cientistas àqueles que decidem politicamente. Enquanto que os políticos fazem as opções fundamentais, os especialistas fornecem os **meios racionais** de ação; o modelo tecnocrático: é a inversão das relações entre os especialistas e o político; o político é o órgão executor de uma **inteligência** científica; os problemas políticos transformam-se em questões técnicas resolvidas pelos *experts*, ou seja, as

decisões políticas dependem das coações objetivas. Por considerar os dois modelos anteriores insuficientes, Habermas propõe um terceiro: o modelo pragmático, que implica um verdadeiro diálogo entre o conhecimento especializado e a preocupação ético-política.

O desenvolvimento da técnica deve ser orientado em função de um **projeto político** que leve em conta seus limites e possibilidades. Nesse aspecto, só o modelo pragmático “se refere **necessariamente** [grifo do autor] à democracia.” (HABERMAS, 1997, p. 113) Não obstante o predomínio do modelo tecnocrático, é fundamental a discussão pública e o controle político-social sobre as descobertas científicas. Por isso não se deve reduzir as questões políticas relativas aos fins a meras questões **técnicas**.

A crítica ao conhecimento científico elaborada por Habermas é uma das condições fundamentais para a proposição da teoria da ação comunicativa.

2.5.3 A Perspectiva do Conhecimento a Partir da Teoria da Ação Comunicativa

Na obra madura de Habermas, denominada *Teoria da Ação Comunicativa*, há uma clara sistematização da relação entre a crítica do conhecimento e a teoria da ação comunicativa. Nela delinea-se não somente uma crítica à razão instrumental, mas também a proposta de uma racionalidade ampla a partir da ação comunicativa.

A reflexão filosófica enquanto um modo de racionalidade, além de considerar o processo do conhecimento em sua dimensão cognitivo-instrumental, deve também tratá-lo nas dimensões prático-moral e estético-expressiva (HABERMAS, 1987, v. 1).

Entretanto, a razão comunicativa não se identifica com esses tipos constitutivos de razão; ela é, antes, sua **matriz**, seu princípio produtivo. Ela tem um caráter fluido e informal, porque não se solidifica em nenhuma forma de saber objetivante (ARAÚJO, 1996, p. 65).

A partir da teoria da ação comunicativa, os sujeitos exercem os papéis de falantes e ouvintes. Mas, nos seus atos de fala, os falantes levantam pretensões de validade, que podem ser de três tipos: de verdade, de retidão e de veracidade. De

verdade, se o setor da realidade for a natureza externa ou o **mundo objetivo** (como conjunto do estado das coisas existentes); de retidão, se o setor da realidade for a sociedade ou o **mundo social** (como conjunto de relações interpessoais legitimamente reguladas); e de veracidade, se o setor da realidade for a natureza interna ou o **mundo subjetivo** (como conjunto de vivências a que o locutor tem acesso privilegiado) (HABERMAS, 1987, v. 1, p. 144).

Daí ser fundamental então uma comunidade de aprendizagem que se fundamente a partir dos atos de fala. A intersubjetividade parte dos atos de fala do **mundo da vida**, ou seja, dos contextos espontâneos de ação, sendo que “a fala **sobre** algo é sempre fala **com**” [grifo do autor] (PRESTES, 1996, p. 106).

O entendimento mútuo por meio dos atos de fala deve ter como pressuposto aquelas pretensões de validade acima tratadas, visto que é a intersubjetividade que constitui a subjetividade, e não o contrário. Rompe-se com a relação meio-fim, sujeito-objeto, porque o fundamento é a ação comunicativa a partir do **mundo da vida**, que consiste no entendimento entre sujeitos.

A formação para o mundo objetivo corresponde, na perspectiva de Habermas, à “racionalidade cognitivo-instrumental” (PINTO, 1996, p. 489). O mundo objetivo é entendido como o conjunto de todas as coisas sobre as quais são possíveis “enunciados verdadeiros” (HABERMAS, 1987, v. 1, p. 144). A formação para o mundo objetivo corresponde ao **terceiro mundo**, de Karl Popper, que Habermas adota para sua teoria da ação.

HABERMAS (1987, v. 1, p. 112):

Se pueden distinguir los tres mundos o universos siguientes: en primer lugar, el mundo de los objetos físicos o de los estados físicos; en segundo lugar, el mundo de los estados de conciencia o de los estados mentales o quizá de las disposiciones comportamentales para la acción, y en tercer lugar, el mundo de los contenidos objetivos de pensamiento, en especial del pensamiento científico y del pensamiento poético y de las obras de arte.

HABERMAS (1987, v. 1, p. 115). salienta que apesar de incluir as artes no **terceiro mundo**, Popper as entende enquanto conteúdos proposicionais. Ou seja, “el

tercer mundo comprende los elementos cognitivos, científicamente elaborables, de la tradición cultural”. Trata-se do mundo dos problemas, teorias e argumentos do conhecimento científico e tecnológico. (HABERMAS, 1987, v. 1, p. 120).

Entretanto, o conhecimento do mundo objetivo não deve estar limitado ao **terceiro mundo** de Popper, embora sua contribuição seja significativa. É fundamental estender o contexto da problematização científica ao mundo histórico da vida. As ciências devem estar vinculadas aos problemas vitais para que possam servir ao homem.

É fundamental que o conhecimento do mundo objetivo leve em conta a dupla validade técnica e emancipatória para o mundo histórico-social da vida. Pode-se elaborar uma síntese dessa modalidade de conhecimento, como segue: o conhecimento do mundo objetivo desenvolve a **perspectiva do trabalho**, da capacitação profissional. A formação desenvolve-se no âmbito da racionalidade cognitivo-instrumental. A finalidade educativa aí é a transformação do aluno num **eu-produtor-eficiente** a partir do ensino-aprendizagem de saberes científico-naturais tecnicamente utilizáveis da área de ciência e da tecnologia. O princípio de validade é “a verdade, a utilidade e a eficácia do conhecimento”. (PINTO, 1996, p. 526).

A formação para o mundo social, na perspectiva de Habermas, corresponde à “racionalidade prático-moral” (PINTO, 1996, p. 501). O mundo social para Habermas consiste no conjunto das relações interpessoais normativamente reguladas representadas pelas prescrições do direito e da ética. Se o conhecimento do mundo objetivo radicava sua validade teórica-objetiva numa pretensão de verdade (segundo Popper, numa **aproximação** à verdade), da mesma forma “o conhecimento do mundo social situa sua validade prático-social numa pretensão de retidão ainda não questionada por aqueles a quem ela obriga.” (PINTO, 1996, p. 501-502).

Também aqui o ensino-aprendizagem do mundo social tem seu sentido no âmbito da formação humana. Isso porque o ser humano é inacabado e forma-se transformando; as coisas da natureza em coisas úteis para a vida e organizando-se em sociedade para as transformar.

É o que Habermas estuda ao tratar do **trabalho** e da **interação**, considerando os dois processos fundamentais da racionalização (HABERMAS, 1980a). Pelo **trabalho**, ao transformar a natureza, o homem transforma a si mesmo; pela **interação**, ele assegura a solidariedade recíproca, substituindo o instinto pela justiça e dando às suas ações a moralidade que o tornará senhor de si mesmo. O **trabalho**, representa o interesse técnico de reprodução material e produz um saber empírico-teórico. A **interação**, por sua vez, representa o interesse prático de reprodução simbólica produzindo um saber moral-prático. Mas tanto um quanto o outro representam um **interesse emancipatório** inerente à própria razão.

Em síntese, o conhecimento do mundo social **desenvolve a perspectiva da sociedade** enquanto espaço de eticidade e de cidadania. O processo educativo se desenvolve no âmbito da racionalidade prático-moral. Na perspectiva de HABERMAS (1980a), uma das finalidades da educação consiste na transformação do aluno num **eu-social-solidário** por meio da reconstituição das experiências da vida social, de modo que aja com liberdade dando um sentido à sua história. O princípio de validade do conhecimento é a solidariedade e a retidão. E a educação deve propiciar ao aluno “elementos que ajudem a libertar o *mundo da vida* de qualquer processo de dominação.” (PINTO, 1996, p. 527).

A formação para o mundo subjetivo corresponde à “racionalidade estético-expressiva” (PINTO, 1996, p. 515). Não se pode falar em **vida boa** se ela também não **for bela**. A educação ética é inseparável da educação estética. Entretanto, essas duas dimensões têm sido relegadas pela educação formal. A idéia de que a educação deve preparar para o mundo do trabalho – conhecimento do mundo objetivo – tem obscurecido a preparação para o mundo social e subjetivo. Com isso, reforçam-se os conhecimentos com incidência no sistema produtivo – a reprodução da força de trabalho – em desmedro da formação humana, reduzindo a filosofia e a ética a uma função meramente acessória.

Em suma, o conhecimento do mundo subjetivo trabalha a **perspectiva do sujeito**, sendo que o processo educativo aqui **se** concentra na racionalidade estético-expressiva.

O objetivo da educação consiste em transformar o aluno num **eu-próprio-autêntico** por meio do desenvolvimento da sensibilidade estética. Mas ele deve ser capaz de analisar criticamente a indústria cultural, que reduz os valores culturais aos valores econômicos de troca. “O princípio de validade aqui é a autenticidade auto expressiva.” (PINTO, 1996, p. 527).

É fundamental que entre as três dimensões da formação humana não haja qualquer hierarquia e sejam consideradas em sua coexistência. Admitir uma hierarquia seria corroborar a concepção tecnocrática de que a educação política sempre é ideológica e de que a educação estética é economicamente inútil, validando somente a educação cognitiva.

Ademais, a ênfase de uma dimensão está relacionada com todas as demais. A formação humana para o mundo subjetivo não prepara o ser humano apenas para o domínio estético-expressivo, mas também para os domínios intelectual (cognitivo-instrumental) e moral (prático-moral). Do mesmo modo, como a formação humana para o mundo objetivo não está limitada à dimensão cognitiva, mas ajuda a formar o espírito de reflexão crítica em relação à ética e à estética.

2.5.4 As Tensões Entre o **Mundo da Vida** e o **Sistema**

Algumas questões precisam ser retomadas a partir da teoria da ação comunicativa de Habermas: primeiro é necessário analisar em que medida a **Filosofia** como prática educativa, pode mediar as tensões entre o **mundo sistêmico** e o **mundo da vida** no atual cenário técnico-científico a partir da teoria da ação comunicativa; em seguida, quais são as conseqüências paradoxais do desenvolvimento tecnológico e científico: a humanização e a instrumentalização.

Na perspectiva de HABERMAS (1987, v. 2), as expressões **mundo da vida** e **sistema** são a evolução histórica nas ciências sociais das expressões **interação** e **trabalho**, respectivamente. A expressão **mundo da vida** provém da fenomenologia que, na tradição do segundo Husserl, só trata desta dimensão na vida social, sem relacioná-la com qualquer **sistema** (HABERMAS (1987, v. 2, p. 179-193). Já a palavra **sistema** em **ciências sociais**, provém da teoria geral dos sistemas de T. Parsons, de referência funcionalista, que reduz o objeto da análise sociológica às conexões sistêmicas, sem considerar o contexto do **mundo da vida** (HABERMAS (1987, v. 2, p. 321-333).

Concebido a partir da perspectiva de Husserl e retomado por Habermas, o **mundo da vida** apresenta-se como um mundo intersubjetivo, do qual participamos com os demais por meio de contextos espontâneos de ação mediados pela linguagem. Para os intérpretes de Husserl, BERGER-LUCKMANN (1987, p. 39), por exemplo, a reprodução do **mundo da vida** está circunscrita à transmissão e renovação do saber no interior de uma tradição cultural da vida cotidiana, do “meu **mundo** [grifo do autor] por excelência.”

HABERMAS (1980a) discorda desta parcialidade da tradição culturalista, mostrando que o **mundo da vida** só pode ser compreendido na sua complexidade a partir de uma teoria da comunicação.

Os componentes estruturais da reprodução do **mundo da vida** correspondem às três dimensões indissociáveis do desenvolvimento coletivo: a reprodução cultural, a integração social e a socialização.

As estruturas do **mundo da vida**, a partir da teoria da ação comunicativa, serão fundamentais para que se possa estabelecer mais tarde as possibilidades de uma formação humana a partir do **mundo da vida**, livre das coações sistêmicas.

ROUANET (1987, p. 160-161) sintetiza o que Habermas entende por **mundo da vida**:

O mundo vivido é o lugar das interações espontâneas, em que os locutores se encontram para conduzir o processo de argumentação, para formular suas respectivas pretensões de validade, para criticá-las, para aceitá-las, para chegar ao consenso. O mundo vivido é o pano de fundo implícito do processo comunicativo, composto das evidências não-tematizadas, das certezas pré-reflexivas, dos vínculos que nunca foram postos em dúvida. Essas certezas podem ser problematizadas, mas, no momento em que entram explicitamente no processo comunicativo, perdem o caráter de pressupostos inquestionáveis, deixam de fazer parte das estruturas do mundo vivido.

Mas, ao lado do **mundo da vida**, cuja reprodução simbólica só pode dar-se pelo processo comunicativo, há uma segunda dimensão da sociedade, que é o mundo sistêmico. E, aqui, a referência de Habermas é o funcionalismo sistêmico de Parsons.

Na perspectiva de Habermas, Parsons reduz a modernização social a um processo unilateral de racionalização. Conseqüência disso é o fato de que as perturbações que caracterizam o **mundo da vida** moderna “sejam interpretadas como problema de auto-regulação de um sistema que tem incessantemente de se adaptar, mediante o aumento da sua complexidade interna, às condições de um ambiente sempre variável e também ele cada vez mais complexo.” (PINTO, 1996, p. 467-468)

Mas, Parsons concebe que os desequilíbrios internos são o **estado normal** dos sistemas auto-reguladores, na medida em que a solução de tais desequilíbrios eleva a um nível superior a estabilidade sistêmica. Ele vê com otimismo a modernidade devido à coesão funcional e dinâmica dos subsistemas sociais.

Habermas discorda deste otimismo de Parsons. Para ele, o exame da modernidade não se esgota na idéia de que o **sistema funciona**. Sob este manto de um mundo sistemicamente integrado fica encoberta a violência estrutural do cotidiano.

Ao transformar a racionalização social em racionalização sistêmica Parsons torna-se incapaz de conceber dialeticamente o **mundo sistêmico** e o **mundo da vida**, anulando este último. Daí que as patologias sociais sejam tratadas somente como disfunções sistêmicas, ignorando a invasão crescente da racionalidade econômica e administrativa sobre o **mundo da vida**. (HABERMAS, 1987, v. 2, p. 313).

Ao criticar tanto o reducionismo culturalista de Berger-Luckmann a respeito do **mundo da vida**, quanto o reducionismo funcionalista de Parsons a respeito do

mundo sistêmico, Habermas tenta complementar a perspectiva externa do observador com a perspectiva interna do participante corrigindo os excessos unilaterais de ambas por meio de uma transformação de uma pela outra. Assim, na perspectiva de HABERMAS (1987, v. 2), **mundo da vida** e **sistema** constituem a perspectiva bidimensional de toda sociedade. O **mundo da vida**, se refere à sociedade a partir da perspectiva interna dos participantes; e o **sistema**, concerne à sociedade na perspectiva objetivante do observador externo.

Daí que uma compreensão coerente da modernidade deve admitir a distinção entre **sistema** e **mundo da vida**, mas deve admitir ainda uma relação de dependência entre eles.

As patologias sociais, para Habermas, são o efeito da disjunção entre o **sistema** e **mundo da vida**, na passagem para a modernidade. A racionalização do **mundo da vida** tornou possível a complexidade do **sistema**; a autonomia deste, retroagiu sobre o **mundo da vida** para o reprimir e o instrumentalizar (HABERMAS, 1987, v. 2).

Esta colonização do **mundo da vida** pelo **sistema** foi aumentando com o desenvolvimento do capitalismo. Mas, Habermas admite que tais disfunções podem ser corrigidas pelos novos movimentos sociais, como as organizações não-governamentais (PINTO, 1996).

Desta forma, Habermas questiona a unilateralidade das duas visões analisadas: a primeira, de Berger-Luckmann, que submete o **mundo da vida** a um reducionismo cultural em prol de uma sociedade sem **sistema**; a segunda, de Parsons, que dá primado ao **sistema**, sem dar conta dos problemas do **mundo da vida**. Habermas recupera essas duas visões e admite que entre elas há uma tensão, mais ainda, uma sobreposição de uma em relação à outra – do **sistema** sobre o **mundo da vida**.

É fundamental reconhecer com Habermas que a sobreposição do sistema em relação ao **mundo da vida** tem gerado um processo de ideologização da ciência e de burocratização da política. E as racionalidades daí decorrentes – como a educação – são expressões específicas desta tensão social.

Submeter o processo da educação unicamente ao mundo sistêmico da razão instrumental significa comprometer-se com a desumanização. Isso porque o mundo sistêmico “já não tem necessidade do mundo da vida para a coordenação de suas ações” (HABERMAS, 1987, v. 2, p. 200). Daí que o **mundo da vida** não deve somente defender-se das coações sistêmicas, o que seria mera resignação, sem real transformação. Na verdade, para enfrentar as coações sistêmicas, deve ser restabelecida a interdependência entre **mundo da vida** e **sistema**, só que agora em prejuízo do **sistema**. O primeiro passo é admitir que entre os dois existe uma tensão crescente, e que isso pode ser visto também no processo educativo.

PRESTES (1996, p. 121), explica essa tensão no processo educativo:

A escola orientada por um princípio pedagógico, e tendo um significado central para os processos de reprodução cultural e social, é genuinamente um espaço institucional orientado para o entendimento e as exigências do mundo da vida. Mas a organização estrutural, as normas burocráticas, as hierarquias de poder perturbam e colonizam esse espaço. No caso específico da escola, é o mundo da vida que se submete às coações sistêmicas, através dos subsistemas dinheiro e poder. Disso decorre uma crise escolar, em que as ações pedagógicas passam a ser coordenadas pela racionalidade instrumental, abafando de seus poros o agir comunicativo.

Se for admitido, com ALTHUSSER (s.d.), que a educação, por um lado, é um instrumento de reprodução das relações sociais de produção - que se pode traduzir por **reprodução do sistema** econômico e político – dever-se-ia admitir também com GRAMSCI (1968) que ela tem um potencial contra-ideológico.

Tal interpretação da educação situa a constituição do sujeito acima dos subsistemas do poder e do dinheiro. Em conseqüência, ao invés de submeter a educação à coação sistêmica da razão instrumental, dever-se-ia antes pensá-la a partir da reconstrução comunicativa do **mundo da vida**.

Partindo do pressuposto de que se trata de uma possibilidade real, e de que a educação deve considerar a formação enquanto emancipação do sujeito, uma das tarefas da prática educativa, consiste em mostrar que, ao mesmo tempo em que o conhecimento se encontra muitas vezes coagido pela razão instrumental, ele tem

também sua raiz no **mundo da vida**, como espaço onde se expressam as necessidades individuais e coletivas.

Para PRESTES (1996, p. 129), isso permite que “a educação não só reconheça as formas repressivas que atuam no fazer pedagógico, gerando efeitos coisificantes numa prática tutelada pela racionalidade instrumental, como também compreenda que a ação pedagógica, orientada pela racionalidade comunicativa, pode superar os reducionismos e extrair os conteúdos éticos pela mediação da interação e do entendimento.”

Uma das possibilidades mais fecundas de evitar o reducionismo da coação sistêmica no processo educativo consiste em ampliar o conceito de racionalidade para outras dimensões, além daquele meramente cognitivo-instrumental isso é possível se for admitido que a racionalidade também tem suas raízes no **mundo da vida**. É a partir de uma atitude crítica e reflexiva que a prática educativa pode contribuir significativamente para esse propósito.

2.6 CONTRIBUIÇÕES DA FILOSOFIA DA LIBERTAÇÃO DE DUSSEL

A filosofia da libertação propõe romper com o sistema ontológico estabelecido e articula um novo pensar: desta maneira, de modo afirmativo, um novo projeto para filosofar a partir dos empobrecidos; negando a negação dos pobres.

A filosofia da libertação é uma operação pedagógica desde uma práxis que se estabelece na proximidade mestre - discípulo. pensador-povo. intelectual orgânico. diria Gramsci. no povo. Embora pedagógica (e também erótica). (...) Pensar tudo à luz da palavra interpelante do povo, do pobre, da mulher castrada, da criança e da juventude culturalmente dominados, do ancião descartado por uma sociedade de consumo, com responsabilidade infinita e diante do infinito, isto é filosofia da libertação. Filosofia da libertação deveria ser a expressão máxima da consciência crítica possível. (DUSSEL, s.d.).

O pensar deve ultrapassar a perspectiva filosófica praticada pela filosofia de dominação que especula a partir do estabelecido, do dominador, e este novo pensar, que é a filosofia da libertação, propõe pensar a partir do ‘outro enquanto outro’, aquele

que está à margem do sistema, ou, na denominação de Emmanuel LEVINAS (1980) “a exterioridade”.

Neste sentido, a filosofia da libertação não trabalha somente a partir da categoria **classe social**, como faz o marxismo, mas também no contexto de povo dependente – Terceiro Mundo, e de categorias dominadas como: índio, negro, criança, juventude, mulher, educando. Por isto, é chamada de filosofia bárbara, porque tem como referência os marginalizados, dando a voz a quem nunca teve vez. No tempo de Aristóteles, a filosofia era feita a partir da aristocracia; a filosofia da libertação é feita a partir dos oprimidos, tendo em vista sua emancipação. Neste contexto, “... a libertação é realizada pelo oprimido, mas por mediação da consciência crítica do mestre, condutor: o intelectual orgânico com o povo e no povo.” (DUSSEL, 1986). Dussel neste contexto entende por mestre aquele intelectual que se põe enfaticamente a serviço do povo explorado.

A filosofia da libertação pensa a pessoa humana, a partir do seu contexto, a sua ‘história e a exigência de liberdade (AMES, 1992), e no âmbito latino-americano da ótica do empobrecido. Este pensar leva a uma práxis libertadora, pela qual o povo afirma sua cultura como alteridade, afirmando o bem comum, construindo o projeto para uma nova sociedade, justa e fraterna.

A eticidade permeia todo o discurso da filosofia da libertação, construindo um novo paradigma no âmbito do filosofar, pois se ocupa de questões concretas ligadas à pessoa e ao seu contexto de vida; ainda mais, como afirma Emmanuel LEVINAS (1980) “A ética, para além da visão e da certeza, desenha a estrutura da exterioridade como tal. A moral não é um ramo da filosofia, mas a filosofia primeira.”

A filosofia da libertação é asserção que surge de um contexto de indignação ética, onde alguns privilegiados se enriquecem na custa do empobrecimento de milhões, onde nações ditas do Primeiro Mundo exploram as de Terceiro Mundo, onde o aluno é massacrado por um sistema pedagógico que não o considera como sujeito.

A noção de eticidade perpassa todo este trabalho, contribuindo para uma reflexão embasada na filosofia da libertação, como afirma DUSSEL (s.d.): “... a

eticidade funda a moralidade; o fundamento ou a ex-sistência em seu sentido existenciário julga a práxis em seu sentido existencial.” Por isto, este trabalho é elaborado numa possibilidade de fornecer elementos éticos para a educação.

A ética da libertação privilegia como ponto de partida o negado do sistema, o oprimido, **o outro enquanto outro**, na linguagem levinasiana, **a outridade**; Dussel faz uso do termo **alteridade**, isto é, que **o outro** é irreduzível ao **mesmo** (eu) e que tem uma constituição e estatuto metafísico próprio. Por isto é uma ética pautada na alteridade.

Uma proposta que é construída a partir da alteridade, do **outro enquanto outro** e não do **mesmo**, assume contornos próprios, e avoca toda uma articulação ética libertadora, fundamentando uma moralidade do projeto emancipador.

Na filosofia de DUSSEL (s.d.), encontra-se uma diferenciação específica entre eticidade e moralidade entendendo “ethos” como “morada” ou “residência” extrapolando o conceito de “ethos ou moris” que significa “costume”. Por isto, eticidade é empregado como conceito que está referenciado ao outro (alteridade); e moralidade referenciado à práxis do projeto. A eticidade é ontológico-metafísica; e a moralidade é ôntica.

A eticidade é construída do *ethos*, **residência** entendendo **residência** como o mais profundo da pessoa humana, diferente de *moris* que é costume. A ética não precisa necessariamente estar em concordância com a tradição, mas sim, com o fundamento da existência que faz a pessoa ser humana, sua liberdade, sua dignidade, sua alteridade. Assim, a ética depende da alteridade e não da práxis vigente em um determinado contexto.

Na filosofia da libertação; a eticidade assume um acento singular, onde a realidade deve ser considerada eticamente, situando a ética como filosofia primeira, pois esta pende desde o fundamento da existência humana. “A metafísica e a antropologia não são prévias à ética; são frutos dela.” (LUDWIG, 1993) Por isto, a ética não é um simples ramo da filosofia, mas instância primeira para pensar os projetos, e desde o *ethos*, construir uma filosofia da educação, ou, filosofia da ciência,

filosofia da produção.... que tenha a existência da pessoa humana como referência primeira.

Todo sistema filosófico de Dussel está embasado na relação face-a-face, apoiando-se na filosofia de LEVINAS (1993) que diz: “... na relação com o rosto – na relação ética – delinea-se a retidão de uma orientação ou o sentido”. Por isto na filosofia dusseliana encontra-se todo um tratado ético, que trata da relação mulher-homem, mestre-discípulo, irmão-irmão, mulher e homem-absoluto.

2.6.1 A Dimensão Política Libertadora na Educação

A política permeia a realidade humana, já que o homem é um ser essencialmente social; e a educação é uma das dimensões que envolvem as relações sociais, dando embate muitas vezes às antinomias diferentes no âmbito da concepção de mundo e de homem. No entanto, a educação pode ser um instrumento de perpetuação do sistema estabelecido, assim como pode ser uma mola propulsora de mudanças.

Na ética da libertação de Enrique DUSSEL (s.d.), no volume 4, tem-se todo um tratado sobre a ética política na perspectiva libertadora, bem como no volume 3 desta mesma ética, trata a ética pedagógica eminentemente no prisma da política.

Ao tratar da ética pedagógica, é importante ressaltar os aspectos que envolvem a dimensão política libertadora na esfera da educação, e perceber os pressupostos que dão base para uma pedagogia que não desconsidere esta dimensão, bem como não fique só nela, mas saiba dar o devido valor a esta esfera e articulá-la com as outras dimensões educacionais. A teoria da educação deve ser abrangente, ainda mais quando se propõe a ser integradora e libertadora da pessoa humana, rumo ao progresso e à realização humana.

2.6.2 A Educação Como Ato Político

A linguagem humana é carregada de toda uma coloração ideológica, os signos estão intimamente ligados à situação social; como afirma Bakhtin (BAKHTIN, 1986), todo signo é ideológico, e tudo que é ideológico possui um valor semiótico. A classe dominante manipula os signos para camuflar a luta de classes, justificando a dominação dos grandes sobre os empobrecidos.

A educação tem como base na sua prática trabalhar a partir dos signos, e a compreensão do mundo e sua assimilação vêm pela linguagem. Esta linguagem pode ter sua gênese no seio da ideologia dominante que deseja manter o imperialismo que sacrifica milhões de pobres e faz muitos outros empobrecerem. O educador não pode ser ingênuo, pensando que o ato de educar é neutro, pois não existe a neutralidade nas relações sociais, e a educação está situada no âmbito do campo social.

Nesta mesma linha Emmanuel LEVINAS (1980), em sua obra *Totalidade e infinito*, que teve uma forte influência na elaboração da filosofia da libertação, trata em um dos sub-títulos com a temática: “contra a filosofia do neutro”. Levinas afirma categoricamente a necessidade de romper com a filosofia do neutro, tendo esta filosofia justificado muitos atos de violência, fetichizando as pessoas a permanecerem na passividade.

Por sua vez a ética da libertação tem em seu substrato a consciência de que todo ato humano é permeado de opções claras e definidas para determinado projeto inclusive, a ética da libertação latino-americana tem na teoria da dependência, que é política e econômica, as suas raízes. É esta teoria que ajudou a trabalhar a dependência cultural, econômica e política dos países do chamado Terceiro Mundo, diante do Primeiro Mundo. Assim, todo ato humano é um ato político.

Na filosofia subjacente à pedagogia de Paulo Freire, encontra-se a idéia de que **todo texto está num contexto**, não existe texto que não tenha um enfoque de determinada visão política de sociedade. Este pensamento vem reforçar a ótica de

Mikhail Bakhtin, pois os signos estão carregados do teor ideológico, e refletem claramente uma determinada concepção política. Os textos didáticos, e o discurso do professor, sempre têm um apoio teórico em uma postura política, que tanto pode ser em favor da vida e da libertação, como pode ser em favor do capital e dos detentores do poder. Cabe ao educador um apurado senso crítico para perceber tais denotações.

A educação na perspectiva analética é eminentemente política: se a libertação exige transformações históricas, a política é determinante neste caso. Moacir GADOTTI (1993) soma-se a esta posição, ao afirmar: “o trabalho educativo é essencialmente político – e é político o que é transformador.”

A ética pedagógica da libertação propõe que a educação deve fazer uma opção clara em favor dos projetos históricos que defendam a vida e que o ensinar-aprender não caminhe na ingenuidade da neutralidade, mas que seja crítico diante do sistema social-econômico estabelecido, e ajude o aluno a compreender as artimanhas dos discursos enganadores, que desejam somente manter o *status quo*.

O ato educativo, que é político, deve começar por afirmar a exterioridade, para que os da marginalidade possam conscientizar-se de seus direitos e deveres e assim se levantarem para que a totalidade, que imperiosamente exclui e lança à morte tantas vidas, possa ser questionada, construindo uma nova ordem antifetichista.

2.6.3 Educação Diferente de Manipulação

A educação em seu sentido primeiro é entendida como condição para a realização da pessoa em sua integralidade, entendendo por realização o desabrochar das potencialidades do indivíduo, na liberdade de fazer opções pessoais e coletivas.

No entanto, na tarefa educativa são muitos os fatores que influenciam na direção que tal prática vai tomando, mas na qual dois sujeitos se encontram face-a-face: o professor e o aluno.

Tendo como parâmetro a alteridade, este face-a-face passa a ser uma constante revelação, ouvindo uma voz interpelante do outro. Sem dúvida, cada um tem sua missão e estatuto próprio, nesta práxis, pois o professor é o mediador necessário para a aprendizagem, e o aluno busca construir o saber.

Neste processo o professor deve ser crítico naquilo que ensina, e ajuda o aluno a ser crítico naquilo que é apreendido. A alteridade que é o outro enquanto outro vai exigindo o descortinar de uma nova prática bem diferente da manipulação, que é tão comum nas práticas pedagógicas, onde se verifica um reducionismo e um abstracionismo reificado.

“A práxis da libertação pedagógica se funda no postulado de que nunca posso eu mesmo pronunciar a palavra reveladora do outro: cabe-se somente, originalmente, escutar a palavra meta-física, ética. A cultura libertadora, revolucionária e futura, pratica-se como ethos de amor-de-justiça, gratuito, como serviço, como práxis analética que é a resposta à palavra ana-lógica.” (DUSSEL, s.d.).

A educação analética, que é reveladora do discípulo e do mestre, favorecendo que cada um seja ele mesmo, sem máscara e sem truques, ajuda a edificar um ambiente educativo muito sadio, pois a sala de aula não deve ser um campo de batalha, professor versus alunos, mas um local de entre-ajuda, entendendo magistério como serviço para ajudar a realização do outro.

Porém no Brasil, não poucas vezes, culpa-se somente o professor, pois este é a vítima do sistema estabelecido.

2.6.4 Educação Como Convergência

No processo pedagógico tem-se a educação como um ato político que deve ser sumamente humanizador, respeitando o âmbito da alteridade, tendo em vista a realização pessoal e social do aluno, e esta deve ser a convergência de todos os esforços educativos.

Se a educação não pode ser um campo de batalha entre mestre e discípulo,

muito menos um instrumento de dominação e manipulação ideológica, como a práxis da pedagogia da dominação, que foi tão explícita no governo militar brasileiro de 1964-1980, deve ser uma práxis na qual o humano seja considerado no seu infinito, como pessoa.

Para isto, o professor tem muita responsabilidade, pois este como mediador do processo pedagógico, deve convergir para a alteridade, para que o aluno cresça em suas aspirações e seja um sujeito que ajude os outros também a se libertarem. Como afirma DUSSEL (s.d.): “O mestre libertador permite o desabrochar do outro.” E o outro só vai ser livre e ajudar os outros também a serem livres, se respirar um ambiente de liberdade, que vai crescendo na responsabilidade.

Na pedagogia da dominação o chamado mestre tem uma prática bem diferente, segundo DUSSEL (s.d.): “O preceptor que se mascara por detrás da ‘natureza’, da ‘cultura universal’, e de muitos outros fetiches encobridores, é o falso mestre, o sofista cientificista, o sábio do sistema imperial que justifica as matanças do herói conquistador, repressor.”

Superando a prática perversa, a ética pedagógica da libertação aponta caminhos para que a pedagogia não permaneça no imobilismo, e neste caso, exige uma reflexão séria, onde não é aceito o espontaneísmo, mas uma prática confrontada na teoria, e desta tensão tem-se uma práxis que saiba articular-se num mundo de contradições.

A convergência acontece na educação quando professores, alunos e direção, irmanados, conscientes da alteridade, críticos diante do sistema, corajosamente levantam-se para um projeto que tenha em vista a emancipação social redefinindo a educação para uma nova etapa histórica, onde a docência, a ciência e tecnologia assumam um claro sentido crítico, ético-político, a fim de conservar e construir cultura, formar e capacitar cidadãos conscientes e profissionais de alto nível, em sintonia com os grandes objetivos nacionais a serviço do povo, que busca a libertação.

2.6.5 A Alteridade Como Referência da Ética Pedagógica

A ética pedagógica no âmbito da alteridade vai fazer novos passos, entendendo-se alteridade como **o outro enquanto outro**, não justificando a totalidade fechada em si mesma, mas num novo caminhar, onde **o mesmo** que é o **eu** abre-se na relação com **o outro**, que é mais que a simples relação do Eu – Tu, pois o **outro** não é apenas diferente, mas distinto do **mesmo**, tendo sua alteridade própria, construindo um discurso ético acerca da educação, a partir das categorias exterioridade e corporeidade.

A alteridade como categoria filosófica na ética está embasada na relação face-a-face, que na educação é a relação professor e aluno. Eles se reconhecem cada um na sua devida missão, não de maneira antagônica, mas de diálogo e cooperação, respeitando todas as potencialidades tanto do educador, como do educando, para que assim a pessoa envolvida em tal empreendimento seja respeitada na sua globalidade “... na relação com o rosto – na relação ética – delineia-se a retidão de uma orientação ou o sentido.” (LEVINAS, 1993).

Numa sociedade capitalista, utilitarista e competitiva, em que o ter sobrepõe o ser, o outro enquanto outro é negado pelo sistema social, e assim se constrói a moral da dominação, na qual uma pessoa quer dominar a outra, visualizando o homem vontade de poder, de Nietzsche, ou, o homem lobo para o próprio homem, de Hobbes.

A categoria alteridade vai dar substrato para desenvolver elementos importantes, para que dê contornos a uma pedagogia que possa ser fundamentada na eticidade, tendo como base a solidariedade, a fraternidade, a justiça, o amor. Não cabe aqui apenas recuperar as virtudes tomistas, mas resgatar o mais profundo do ser humano, e sua relação com o outro.

2.6.6 Por Uma Filosofia da Pessoa Integral

A filosofia da libertação prima pela dimensão ética como está ficando evidente neste discurso pedagógico, compreendendo a moral não como um ramo da filosofia, mas como filosofia primeira, tendo em seu projeto o objetivo de resgatar a pessoa humana na sua integralidade inclusive, a filosofia da libertação não trabalha com o

homem abstrato, mas o homem latino-americano, que é excluído do pão, da escola, da esperança. Ao pensar este homem concreto com sua historicidade e corporeidade, toda esta filosofia será permeada por uma visão do todo da pessoa humana.

A libertação projetada neste discurso histórico e factual envolve todas as dimensões específicas da pessoa humana, que é um ser aberto a possibilidades, caracterizada pela liberdade, ética e cultura. A dimensão ética engloba e caracteriza a pessoa humana, onde se busca o sentido e o valor da vida, os fundamentos do direito e do dever moral, definindo assim uma perspectiva para a atitude e opção de vida. A liberdade é outro componente humano, pois o homem é o **único** animal que conscientemente pode fazer opção, e é livre para buscar as alternativas que melhor considerar. Já a cultura é uma outra marca humana, pois o homem é também o **único** ser que possui um universo simbólico e produz uma cultura.

No nível antropológico, a filosofia da libertação latino-americana trabalha todas estas dimensões fundantes da pessoa humana, localizando-a em seu próprio modo histórico e partindo concretamente do momento analético, que é específico da filosofia da libertação.

A ética pedagógica da libertação, que é um capítulo da filosofia da libertação, segue a lógica estabelecida pela filosofia latino-americana dusseliana, ao trabalhar o aluno em sua integralidade.

... essa pedagógica analética (não somente dialética da totalidade ontológica) é da libertação. A libertação é a condição para o mestre ser mestre. Se é um escravo da totalidade fechada, nada pode realmente interpretar. O que lhe permite libertar da totalidade para ser a si mesmo é a palavra analética ou magistral do discípulo (seu filho, seu povo, seus alunos: o pobre). Esta palavra analógica abre-lhe a porta da sua libertação; mostra-lhe qual deve ser seu compromisso pela libertação prática do outro. O filósofo que se compromete com a libertação concreta do outro ascende ao mundo novo, onde compreende o novo momento do ser, e a partir do qual ele se liberta como sofista e nasce como filósofo novo, admirado daquilo que venturosamente se desdobra ante seus olhos, histórica e cotidianamente. (DUSSEL, 1986).

A proposta libertadora ajuda o pensador, o pedagogo... a se libertar da filosofia sofista, e caminhar para a autonomia diante da totalidade, e assim se por, faticamente

desde a exterioridade, assumindo um pensar que trabalhe pela emancipação do oprimido, e pela superação da exclusão social.

A pedagogia nesta filosofia vai assumir novos contornos, passando de uma visão de conquista e dominação, para uma prática de colaboração e convergência, de uma ótica mentalista para um prisma bio-psíquico integrado. A prática educativa analética libertadora é assentada nesta passagem, e contribui para abrir caminhos que ajudarão a educação a tomar novos rumos, superando a realidade negativa que está instaurada.

A ética pedagógica, para responder aos desafios modernos que a atual sociedade impõe à educação, precisa estar embasada em uma filosofia que trabalhe a dimensão antropológica de maneira integrativa. Assim, a questão ético-antropológica vai ter sua conotação desde a relação justa dentro da educação, até o desafio quanto à produção do conhecimento.

2.6.7 Analética Pessoa, Educação e Sociedade

A proposta da ética pedagógica da libertação na educação, que vai desde a básica até a universitária, está implicitamente no decorrer de todo este trabalho, onde são enfocados vários elementos éticos que dão contornos para o processo pedagógico desenvolver-se e cumprir com fidelidade a função a que é chamado. É importante destacar que hoje se tem uma determinada sociedade que sofre o influxo da modernidade, sendo que muitos valores são questionados, passando a ter uma outra impostação.

Em linhas gerais pode-se dizer que a ética pedagógica tem como campo a reflexão sobre a realidade da educação e suas correlações com a pessoa em sua globalidade e com a sociedade em que está inserida; no mais específico a analética pessoa, educação e sociedade, acontece quando a práxis educativa, que envolve alunos, professores e o sistema pedagógico, está aberta a um projeto transformador. Na analética acontece o serviço libertador, como afirma DUSSEL (s.d.):

A práxis de libertação pedagógica (habodah em hebraico, o serviço) é palavra precisa, inequívoca, de discernimento, é o juízo da totalidade (...) Todavia a característica do ethos do magistério é a fecundidade fontanal da veracidade. A veracidade não é somente a verdade como descobrimento. A veracidade é não só dizer a verdade: é querer dizer a verdade como verdadeira diante daquele que apreendendo-a se liberta.

Na concepção analética o bem ético como justiça pervade toda pedagogia, e o filosofar como práxis não situa mais dentro da lógica da totalidade, mas fora dela, com estatuto próprio e permeado pela alteridade desde a exterioridade. A justiça torna-se um componente básico na relação pedagógica. A escola deve ser um espaço para aprender e viver a justiça.

A analética pessoa, educação e sociedade processa, a partir de uma filosofia que situa além da totalidade vigente, e livre da ontologia que sempre afirma o **mesmo**, transcendendo filosofia infra-ontológica que descarta a outridade. A filosofia da libertação, que embasa a analética pessoa, educação e sociedade é uma mediação trans-ontológica, afirmando a inerência da liberdade da pessoa humana, e de maneira radical exige um caminhar histórico e factual do sujeito-como-sujeito.

Por isto, a educação nesta filosofia tem por missão também o desenvolvimento da consciência de responsabilidade ética entre os professores, alunos, direção e sistema educativo, contribuindo com sua formação de cidadãos responsáveis na sociedade.

3 OS PROFESSORES COMO CATEGORIA PROFISSIONAL E EDUCADORES PARA A CIDADANIA

3.1 BREVE HISTÓRICO DA APP, SINDICATO

A história da APP-Sindicato é a história da mobilização dos trabalhadores da Educação em determinados momentos e em determinadas partes do Estado, em busca da criação de uma estrutura mínima que pudesse dar conta da organização e da luta necessárias para determinado segmento, ou para o conjunto da categoria.

Assim, em 26 de abril de 1947, um pequeno grupo de professores do Instituto de Educação, em Curitiba, fundou a Associação dos Professores do Paraná. Tinham como demanda mais visível, reajuste salarial para os professores e concurso público de ingresso, além da regulamentação da carreira docente. Seu primeiro presidente foi Faustino Fávoro, professor daquele Instituto e ainda vivo hoje, com mais de 85 anos. Entretanto, 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.

A mobilização da APP em Curitiba e sul do Estado fez com que professores de outras localidades do interior, buscassem também uma organização. Assim, em 6 de maio de 1967, professores de Londrina e região fundaram 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.

Além do mais, viviam um outro problema. A DOPS, 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 impedida 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 licenciados, ficando de fora o pessoal do ensino primário, contingente enorme naqueles anos.

Por divergência na forma de atuação, para tentar dar conta dos demais segmentos da escola (normalistas, supervisores, orientadores, diretores) e para organizar o conjunto da categoria em outras regiões do Estado, nasce em 13 de junho de 1980, 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.

Outras agremiações de caráter local surgiram mas não ganharam expressão. A operação tartaruga de 1962, promovida pelas professoras primárias em Curitiba, a greve de 1968, cuja organização, desenvolvimento e desfecho deu-se todo em Curitiba, já mostrava com veemência a necessidade de um organização de caráter estadual. Dez anos depois eclode a greve de 1978, já capitaneada por duas entidades APP e APLP, que desenvolveram assembleias conjuntas construindo uma pauta unificada de reivindicações. Entretanto, quando da passagem do governador Jaime Canet 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. 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 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 prof. Dino compartilhava do mesmo grupo do prof. Izaías Ogliari, presidente da APP, e ambos próximos do prof. Sebastião de Paula Vieira, presidente da APLP, o processo de unificação foi acelerado, ficando, entretanto, restrito aos interesses dessas três maiores entidades. As demais, menores e de caráter municipal, e não regional como as outras, 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 nascida em 27 de maio de 1982. Assim a localização da sede e área de abrangência dessas três entidades acabou dando à APP a conformação que ela tem hoje. Norte novo e norte pioneiro com absoluta maioria de núcleos, e região sul, oeste, sudoeste e leste do Estado constituindo grandes áreas vazias.

A reorganização apontada pelo Congresso da APP-Sindicato de 2000 e aprovada na Assembléia de 31 de março de 2001 não resolveu ainda todos os problemas nesse terreno organizacional, mas deu grandes avanços. Muito há ainda por fazer mas este não é um processo puramente geográfico, cobrir áreas vazias, mas é um processo eminentemente político que tem que ir se desenvolvendo. (MIRANDA, 2000, p. 7).

3.2 A PRÁTICA DOS PROFESSORES PARANAENSES ENQUANTO CATEGORIA PROFISSIONAL (OS DEPOIMENTOS)

O objetivo a ser alcançado nesta etapa do trabalho é o de chegar a uma resposta à questão central de como se deu concretamente a formação política dos professores da escola pública de 2.º grau no Estado do Paraná nas últimas décadas. Professores estes que vão entendendo que os seus interesses se integram aos interesses da maioria dominada da população brasileira.

Na tentativa de chegar a essa resposta foi indispensável saber daqueles e com aqueles “que no exercício da prática profissional vivenciaram esse processo.”

Os colegas professores em instante algum se constituíram em objeto de estudo. Foram procurados e ouvidos como sujeitos, ou seja, como autoridades no assunto por terem participado, na condição de líderes, da prática onde a integração dos interesses dos professores e da maioria dominada da população Brasileira a um tempo se realiza e se torna, paulatinamente, mais evidente, podendo, dessa forma, ser melhor compreendida.

Os colegas professores da escola pública do ensino médio do Estado do Paraná foram procurados, pelo que foi dito, enquanto pessoas que têm conquistado, a duras penas, o direito de intervir praticamente na realidade social educacional, aplicando suas vontades nos limites, às vezes bastante estreitos, impostos pelas condições objetivas de trabalho e contra esses próprios limites.

De minha parte entendia que os procurava na condição de profissional e cidadão também submetido a tais determinações, inserido de certa maneira nessa luta na condição de professor do ensino superior, e que buscava aprender com eles para, daí, contribuir no que fosse de minha possibilidade/responsabilidade nessa tarefa conjunta de compreensão da prática como mediação necessária à elevação da qualidade dessa mesma prática.

3.2.1 Professor: Mário Sergio Ferreira de Souza⁴

E1) Onde você se formou? O que fez?

E2) Sou de cidade pequena, Diamante do Norte, eu comecei a lecionar em uma escola rural, estadual em 1970. Ainda não tinha 13 anos completos como eu já estava na 4^o série do ginásio e a professora era minha amiga, eu já dava aula com ela, eu a ajuda a dar aula. Quando ela ficou doente, que ela parou, sua família pediu que eu continuasse a dar aula, eu ainda era moleque, 13 anos, mas assim mesmo o pessoal via que eu tinha potencial para trabalhar com as crianças. Eles pediram que eu

⁴ Ex presidente da APP, gestão: 1993-1996.

continuasse sendo professor da escola rural. E aí em 70 eu terminei o ginásio, comecei o magistério “técnico em contabilidade” já estava dando aula, continuei.

E1) Isso lá em Diamante do Norte?

E2) Lá mesmo em Diamante. Em 73 me formei em magistério técnico em contabilidade. Daí fiz vestibular, passei no curso de licenciatura em ciências, terminei licenciatura em ciências e fui fazer matemática. Ciências foi em Dracena, S.P. fui fazer matemática em Paranaíba, que é a cidade vizinha e pedagogia e administração escolar fui fazer em presidente Prudente, que eu ia toda semana por que era perto. Trabalhava manhã e tarde, e a noite ia para a faculdade em Presidente Prudente para fazer administração, como eu ia fazer matemática em Paranaíba.

Eu acho que a gente nesse período todo, a gente foi criando uma experiência de como trabalhar o ensino numa cidade pequena, a gente era um ponto de referência na cidade, a gente trabalhava muito.

Eu acho que a vantagem de ser professor em uma cidade pequena é que você, na época, hoje, estou em Curitiba desde 82, a gente era uma autoridade.

Era o prefeito, o vereador, o gerente do banco, o professor, o diretor da Escola e a gente então fazia parte da vida social da cidade. E aí você trabalhava com o ensino formal e com o ensino informal na sociedade, por que você tinha que ter uma postura de professor, de educador, isso era cobrado muito.

E1) Hoje não é mais assim, ele tem esse papel?

E2) Não, o professor não é mais um formador de opinião na sociedade. Ele forma na sala de aula isso quando ele consegue sair da mesmice da coisa. Eu até tinha uma frase que muita gente ficava brava comigo, espero que não me leve a mal; mas para o professor de 1ª a 4ª, 5ª a 8ª e segundo grau, “40 aulas semanais emburrece o professor por que ele não tem mais tempo de ver o que acontece no mundo.” Ele começa a viver o seu micro, quer dizer, a sala de aula, seus alunos, sua escola, e com poucos recursos financeiros, ele não vê mais, ele no máximo que consegue é se dar o

luxo de assistir televisão, que nós sabemos ser muito bem manipulada os meios de comunicação. E então por isso que eu digo que a gente acaba emburrecendo. Ele (o professor) está dando tudo que pode e até mais, por que sem ele a escola estaria pior. Só que ele perdeu a noção do geral, do macro da importância social dele, e é isso que nós professores da década de 70 e 80, nós tínhamos a importância social que o professor desempenha na sociedade, como formador de opinião.

E1) Mas isso não era apenas o salário que determinava?

E2) Olha; eu vejo assim: quando você mostra seu contracheque, quando você fala para seu aluno que um juiz ganha dezoito mil reais por mês, dezessete mil reais por mês e um professor ganha mil e quinhentos, isso quando está com 25 ou 30 anos de serviço, 40 horas semanais, ele fala: bom; meu pai que é mecânico quando tem sorte de trabalhar o mês inteiro ele ganha no mínimo mil, e aí você começa a fazer a comparação. E daí ser professor não é importante para a sociedade, não é importante para o aluno por que nem sucesso profissional ele tem, nem financeiro.

E1) O professor não tem nem auto-estima.

E2) É, é uma bola de neve que a gente fica muito preocupado, por que naquela época a gente ganhava muito bem, para você ter uma idéia de janeiro a junho, antes do Bresser Pereira criar o salário mínimo de referência, eu tinha 18 anos de serviço, eu ganhava por 40 horas semanais o equivalente a 32 salário mínimos praticamente. Hoje estou com 35 anos e quatro meses de serviço e estou ganhando dez salários mínimos, não chega a 10 salários mínimos porque 1800 reais não chega a dez salários mínimos.

Então eu acho que quando você trabalha com a importância social da valorização das profissões, você vê que o professor hoje é mais um bóia-fria, mais um carpinteiro, não desmerecendo ninguém. Mas é uma profissão qualquer. Não é mais aquela coisa que tinha que ter dom, tinha que ter vocação, que tinha reconhecimento social e financeiro, então isso acabou. Acho que a partir da década de 80 nós caímos

nessa desvalorização, apesar das lutas, e aqui que vem a questão dos professores, foi isso que percebi quando cheguei em Curitiba, e eu me assustei.

E1) Isso foi quando mesmo?

E2) Foi em 27 de Julho de 1982, eu cheguei na escola o pessoal não participava de quase nada, não tinha movimentação, não tinha informação sobre o sindicato, não procuravam sobre a associação que era a APP na época. Não procuravam nada, e agente chegou e começou a trabalhar com esses professores e trabalhar depois com o pessoal que era oposição àquela direção da APP. E a gente conseguiu ser eleito diretor da escola, ser eleito presidente do núcleo da APP de Curitiba e depois ser eleito presidente estadual da APP. Em 1993.

E1) O órgão representativo dos professores no PR sempre foi a APP?

E2) Tinha outras, tinha a APLP (associação dos professores licenciados do Paraná) que tinha sede em Londrina, da qual foi minha primeira nomeação sindical, colocar assim por que a APLP funcionava praticamente como sindicato, tanto é que foram eles em 1978 que começaram a greve de 79.

Londrina mesmo, decreto do Geisel dizendo que era proibido greve no serviço, 5 dias depois Londrina entrou em greve, dia 5 de agosto, eu sei que eu entrei em greve em Diamante dia 11. Curitiba foi entrar só em setembro praticamente. E a gente começou a ir pra outro movimento em 1978, um dos maiores movimentos pós 68 primeira greve mesmo dos professores, governo de Jaime Canet no PR.

E com toda aquela estrutura que nós tínhamos no interior, a gente tinha por que tinha condições financeiras inclusive de bancar os descontos do nosso salário. Na greve de 90 nós tivemos descontos do governo Álvaro Dias dois meses de salário e ninguém morreu de fome. Ninguém ficou devendo pro banco pro resto da vida.

E1) hoje uma professora me falou assim, ainda: Se eu perder o difícil acesso, vai ser complicado pra mim não posso perder o difícil acesso da 100 reais por mês.

E2) Então esse papel, esse papel social, a representação, nós perdemos. Na sociedade hoje a questão é o salário, eu acho que... não consigo separar uma coisa da outra. É que fez com que hoje, nem o aluno quer ser professor. Não se ouve mais falar “ eu quero ser professor”, Deus me livre ser professor! Eu acho que talvez a gente conseguiu nessas nossas greves de 80 e 90 desmascarar um pouco esta questão de que o professor era só sacerdócio, professor também era salário e também era ser humano. É um ser humano que tem todas as condições e todas as necessidades de qualquer ser humano, só que um ser humano que conseguiu ter o privilégio, eu me sinto um dos privilegiados da sociedade excludente, de ter terminado um curso superior e ter uma pós graduação. Tudo em função das lutas do sindicato. E aí eu me atrelo muito a isso por que eu tenho a certeza que se está ruim com o sindicato estaria bem pior sem ele.

Sem ele é pior ainda, você não pode ser só filiado do sindicato, tem que ser um participante ativo. De fazer a crítica, aquela questão de dizer assim: “ o sindicato não está fazendo nada por nós.”

Eu faço até a crítica. A diretoria atualmente não está fazendo nada não está conseguindo acompanhar o processo; ou equivocada no encaminhamento da luta, agora sem eles é pior ainda, quando a gente se afasta eles se elegem, se colocam no poder da entidade, como se fossem a executiva, como se fossem os donos da verdade. Acho que essa prática dos sindicatos brasileiros, não é em função de um ou outro grupo político, desse ou daquele mais avançado ou menos avançado, é uma questão cultural mesmo.

No Brasil se elege alguém e acha que ele vai ser o salvador da pátria. E aí não sai como você queria, você vai e taca pedra. Acho que na minha gestão a gente tentou fazer essa construção coletiva, eu até dizia, que prefiro errar coletivamente que acertar sozinho. Por que quando você faz coletivamente consegue alguma coisa, e até o erro, quando você erra coletivamente aprende com ele. Quando você erra sozinho ou acerta

sozinho, ninguém está aprendendo com isso. Eu acho que esse é o processo contínuo na vida da gente.

E1) A sua entrada no sindicato, lá na década de 70, você atribui a que, ou a quem?

E2) Eu sabia que tinha alguma coisa errada no processo, sabia pela experiência que eu tinha. Eu sentia que era necessário e fundamental que aquela importância eu sentia no meu professor queria que eu tivesse na sociedade como ele tinha. Mesmo por que eu tinha mais habilitação que ele, eu tinha muito mais conhecimento formal que ele era muito mais respeitado do que eu, apesar de que na época em que ele dava aula pra mim, ele era acadêmico ainda. E eu não entendia por que ele era importante e na geração seguinte, quando eu assumi a base que ele me deixou praticamente, por que a gente começou a decair na importância social.

E1) Isso na década de 80?

E2) Isso, na década de 80, então acho que essa procura fez com que eu começasse a me inserir no movimento sindical em 1978, e aí os companheiros na época todos MDBistas, PCB, pessoal do comunismo, aquele monte de tendências que tinha ali; eu não conhecia nada dessa história. Eu realmente não tinha as informações sobre isso, mas eu convivia com eles e sempre achei assim: Esse pessoal não sei se é bom ou ruim, mas não vai ser igual. Eu acho que a gente deve ter experiências, deve tentar as coisas novas. Não sei se as consequências são piores ou melhores, mas eu acho que o que é novo vem mostrar pra gente que é capaz de haver mudança, que pode ser negativa se a gente ficar isolado do processo, mas se você tiver participando ativamente como cidadão, isso vai envolver e vai acabar direcionando pro lado bom da coisa, se é que existe um lado bom ou ruim, mas pelo menos daquela ambição política de uma sociedade sem excluídos, ou pelo menos com o menor número de excluídos. Eu me lembro que a gente fez um debate muito grande por que a gente dizia que precisávamos de uma sociedade mais justa, e houve uma discussão sobre a questão se

a sociedade era mais justa ou era justa. Então esse **mais**, ficamos uns três meses debatendo e aí conseguimos dizer que nós queríamos uma sociedade justa, fraterna e solidária, só por causa do **mais** se o colocávamos ou não. Eu me lembro que foi uma discussão Homérica, isso mais ou menos em 1979 dentro desses grupos políticos que nós íamos nas reuniões e eu não tinha nada a ver politicamente e ideologicamente com eles. Eu não tinha formação Marxista na época, não tinha formação teórica nenhuma nessa linha. Eu tinha uma ambição política pessoal minha que era a solidariedade a fraternidade.

E1) Isso foi aprendido na família, na religião, onde?

E2) na família, um pouco na religião, no grupo de jovens que a gente participava um pouco, mas eu acho que você já nasce com aquela questão de tentar fazer justiça, não se conformar diante das injustiças, você pode até engoli-las, mas você vai sempre denunciá-las. Eu sofri isso por que eu brigava com o prefeito. O prefeito me tirava da sala de aula, dizia que eu não iria mais dar aula no colégio, que a ingerência política era muito grande. A gente retornou depois com influência política também, e por defesas, por escritas já nesse processo, mas é um processo que eu sinto hoje que tudo isso era um momento que o governo estava meio autoritário e não falava em nome da sociedade, nesse período o governador era o Paulo Pimentel, [...], Nei Braga, Jaime Canet, depois Nei Braga de novo, e depois o Richa, isso já no final da ditadura quando aconteceu um plebiscito onde o MDB saiu vencedor. Mas, dentro dessa cultura, votaram no MDB, a maioria, a sociedade cruzou os braços e ficaram esperando, quem é que vai fazer o que? E como é de nossa cultura, também os políticos se aproximarem de quem financiou a campanha, de quem é mais forte, de quem é “doutor” o dono da empresa, isso está dentro de nossa cultura, o povo mesmo não tem mobilização, não tem organização suficiente e não tem cultura para isso. Cultura; não é só a formal, da escolarização.

E1) Mas isso é em geral, no Brasil inteiro? Ou só no Paraná?

E2) Não isto é todo povo Brasileiro, no RS, isso se diferencia um pouco desse processo, eu acredito que o norte do PR se diferencie do sul. Por que a formação do oeste e dos gaúchos retirante e do norte do PR é dos Paulistas. Então a gente tem uma cultura um pouco diferenciada. Tanto é que o norte do PR sempre alavancou a briga com Curitiba, praticamente, e o Oeste bancou as questões internas deles. Eu entendo que os gaúchos são maioria que colonizaram o oeste, isto é, o oeste do PR, tinham mais os olhos voltados para o RS do que para Curitiba; e nós do norte os olhos voltados para São Paulo. Tanto é que eu estudava na escola Estadual Rui Barbosa do estado do PR e o livro era de São Paulo, história e Geografia do estado de São Paulo. Os professores, a maioria de São Paulo. Então a gente veio com a aquela cultura, eu só vim saber que a capital do PR era Curitiba muito tempo depois. A gente ia fazer compra, tinha ônibus que saia de Diamante e ia para São Paulo, mas para Curitiba não tinha. Então eram umas coisas complicadas que a gente vivia na época ali no norte. Mas o norte sempre teve aquela visão e aí quando a gente assumiu essa posição de paranaense, de assumir a união do PR, na década de 80 nós começamos esse movimento, com o sudoeste, com Foz do Iguaçu, nós começamos a entender Curitiba, o sul. A entrada do Richa como governador, deu mostra de que o interior do PR tinha também força política, não só a capital. Essa discussão para mim é uma coisa que é a formação social do povo Brasileiro e do PR.

E1) Por que entrar para o sindicalismo?

E2) No PR a gente tentou fazer várias vezes isso, montar fundo de greve, nunca conseguiu nada. A gente gastava o dinheiro nas mobilizações, a greve era uma coisa meio complicada pra gente por que eles lutavam na minha gestão na APP, que foi de 93 a 96, pela reforma do FHC. Essa fase que a gente pegou bem firme com o FHC, ele estava se preparando pro segundo turno, o segundo mandato dele.

E1) Sua época é quando você foi presidente da APP?

E2) Isso, de outubro de 93 a setembro de 96.

Foi quando a gente conseguiu o reajuste, eu falo o reajuste mesmo, por que quando teve a URV, unidade de referência, em 1994, a gente conseguiu que aquela média dos últimos 6 meses fosse transformada em Real. A URV somava tudo, dividia depois transformava em real.

A gente conseguiu com o governo Requião, naquela época, transformar em real, e em cima disso ele deu 10%, em 94. Mas, o nosso salário estava muito defasado. Tanto é que eu me recordo que o PC3, que era licenciatura curta, concursado novo, ele recebia complementação do salário mínimo, por esse nível dele. O salário inicial de carreira dele era menor do que o salário mínimo. Então com essas transformações ele teve um avanço muito grande. Um reajuste desse.

Com a entrada do governo Lerner, nós tivemos, já em janeiro de 94, 25%, é um quarto do seu salário. Isso na primeira gestão do Lerner. Daí nós tivemos um avanço de 10%. Daí nós tivemos vários reajustes em real, isso no primeiro mandato do Lerner.

A partir de 95 a gente começou a cair, é lógico se você comparar o salário da década de 80 com a de 90, você sabe que está recuperando as perdas relativas daquele período. Mas ninguém vai querer sair por cima. A nossa perda comparada a janeiro de 87 dá 172% de poder de compra, é uma coisa absurda, você recuperar isso em curto espaço de tempo. E aí nós tivemos, pela história, a primeira vez desde a década de 70, no finalzinho de 80, nós tivemos um secretário de Educação, em Assembléia da APP defendendo as posições do governo.

E1) Defendendo o governo, mas discutindo também?

E2) Dentro de uma Assembléia que tinha mais de 3.500 professores, lá no Círculo Militar. Era o Ramiro. Que foi quando a gente desmascarou, diante dos professores, que a proposta deles traria conseqüência para a educação. Eu me lembro que nós da diretoria fomos lá defender, que houvesse greve. E tem companheiros que

defenderam contra a greve. E quando não saiu a greve nós perdemos o nosso avanço salarial. Foi criado então o nível 7 numa negociação, então quando a assembleia disse não à greve, a direção teve que recuar na questão da luta salarial, pra fazer a recomposição da tabela de vencimentos, porque aí todo mundo ia ter no mínimo 15% de reajuste. E o pessoal do nível 1 e 2, que eram os professores do magistério iam ter 30%. O pessoal que era não habilitado, o pessoal bem antigo, que era nomeado por decreto, naquela época do Moisés Requião. Que ainda são mais ou menos uns 7.000 que ainda estão vivos. Esses ganharam 76%, esses eram aposentados naquela época.

Então as condições hoje do sindicato em relação ao passado, para mim, está na representação social dele. Nós trabalhávamos com um governo do estado, um governo municipal, federal, não legitimado pelas urnas. Com a entrada das eleições diretas, você começou a trabalhar com um governo que era representante da maioria dos eleitores do seu estado, ou do país.

Essas contradições fazem com que a gente fique pensando, o cara foi eleito, tem que dar um prazo, tem que dar um tempo. Você entende que a situação é essa mesmo. Porque ninguém acredita que os administradores públicos deixam a máquina, a casa em ordem. Por mais que o cara diz, fiz, deixei, está aqui o dinheiro, ninguém acredita.

A nossa cultura é que todo político é ladrão. Em cima disso, qualquer um chega lá, fala assim: o Sebastião roubou. Pronto, ninguém vai querer saber se é verdade ou não. Daí começa: olha, fiquei sabendo que..., Olha fiquei sabendo.... Daí no final chega lá, ele roubou. A imprensa não tem responsabilidade sobre isso.

E1) Da falta de informação que nós temos na verdade, da leitura de jornal, de revistas, de um meio de comunicação que nos informe realmente.

E2) Que você consiga na verdade, saber quem é quem. Porque quando você ouve um jornal dizer que ele é neutro. Na neutralidade, nem Jesus Cristo acredita mais. E, ainda pela nossa cultura, pela nossa formação a gente acha que sim. Tem gente que acredita, que quando o cara está falando, a gente está vendo isso. Acho que essa

prática de você jogar uma coisa na outra, você não tem direito de resposta, no mesmo espaço. Daí o apresentador de televisão fala: crucificado, roubou, que não sei o que lá. Você não tem espaço para negar. Os meios de comunicação são manipulados, são manipuláveis, e não falam a verdade. Eles falam um lado só da verdade. E a verdade não existe só um lado. Essa prática a gente faz na nossa convivência de escola. Você pega um diretor de escola, às vezes é um cara batalhador, não dá trégua pro sindicato, ele na direção assume papel de governo. Eu sou dono da escola. Essa gestão democrática, o pensar democrático, deveria começar na escola. Mas, a gente não consegue. Esse professor vai disputar com outro professor, vai dar a mesma baixaria dos políticos. Isso é a disputa pelo poder. Eu tenho que ter o poder, custe o que custar. A gente ainda consegue ver isso no nosso dia-a-dia.

E1) Você faz uma reflexão posterior.

E2) Você tem consciência que está fazendo isso de propósito. Eu enfrentava no tempo que eu era oposição ao sr. Isaias, dissidente político, ele ia para aos congressos, ia para as assembleias. Essa é a proposta da APP. Quem não vota nessa proposta é contra o professor, é contra a educação. E hoje o sindicato continua a mesma coisa. Tem um grupo político que faz 6, 8 quase 9 anos dominando internamente o sindicato. Quem não reza na minha cartilha..., inclusive o jornalzinho deles, chama-se Linha Mestra. Faça a análise que você quiser sobre isso. Linha Mestra. Então vai fazer a análise política, análise semântica, as raízes disso. Você vai entender porque nós vivemos hoje uma APP mais divorciada da categoria. No momento que a gente precisa da categoria, a gente vai lá e fala de salário, salário. E a categoria só avança. Mas ao mesmo tempo na hora que não querem que a categoria fique muito bem informada das coisas, então eu vou, usando outros subterfúgios. Eu entendo que essa é uma dificuldade na nossa formação política, social, econômica e cultural. Faz com que o sindicalista, e que essa diretoria do sindicato, dentro da escola, ou o próprio governo estadual, municipal, acabe dizendo assim: O que eu falei na campanha, foi só para ganhar as eleições, agora eu estou aqui no governo, governo é

outra coisa. Agora eu não falo mais em nome de uma parte da sociedade, agora eu falo em nome de toda sociedade. Como se fosse possível alguém falar em nome de toda sociedade. Eu acho essas coisas muito complicadas, pela nossa cultura. Mas, eu acho que é a cultura mais ou menos mundial, se a gente vai aos Estados Unidos, aquela democracia deles está horrível, você chega no Japão, você não encontra uma democracia. Como eu posso falar em cidadania, direitos e deveres se eu sinto que eu não sou cidadão, se eu não sou tratado como cidadão. Sou tratado como cidadão de segunda categoria. Você tem direito de calar a boca e ficar na sala de aula, não interessa o que você está fazendo lá dentro, o que interessa é que você não deixe o moleque incomodando na rua, o pai e a mãe ou a diretora da escola e a supervisão.

E1) Não existe qualidade?

E2) Depois a gente vê o que faz, passando o aluno ta bom. O aluno vem à escola não fez nada, faz uma provinha de recuperação, a mesma que você deu antes para os outros, se ele tirar dez, você dá dez pra ele também, porque você não pode diminuir a nota, umas coisas absurdas que não entram na minha cabeça, que eu penso, meu Deus, estou ficando velho, 35 anos de magistério. A gente tinha autoridade.

E1) Será, professor que no passado não era só falta de consciência nossa, que a gente também trabalhava para um governo, hoje nós temos liberdade de dizer isto que você está dizendo, mesmo sendo funcionário do estado você está fazendo uma crítica ao sistema educacional, cujos problemas não são só do Paraná, são também do Brasil. Hoje nós temos liberdade para falar, no passado quem fazia era perseguido, ou será que não? Existia realmente uma consciência, e se formava melhor o aluno?

E2) Eu acho, que nós tínhamos, a maioria um pensamento, não nos considerávamos funcionários do governo, taí uma coisa que tem que ser trabalhado.

E1) A diretora é funcionária do governo?

E2. Ela é representante do governo, porque ela é indicada, se for eleita já não é, então aí começa uma dicotomia com uma gestão democrática. Mas nós somos trabalhadores, funcionários da sociedade. Se essa sociedade não vê importância no nosso trabalho, não é o governo que vai fazer isto, por mais greve que você faça. Se o sindicato não conseguir articular a sociedade em função disso.

Naquela época 70, 80 o professor não tinha uma formação ideológica, acredito que era mais uma formação burguesa, capitalista, mas ele sabia que era um formador de opinião, ele tinha responsabilidade com a formação da nova geração e com uma nova sociedade. Conhecendo ou não, cada um na sua linha ideológica, acabava formando o cidadão que ia procurar o que achava melhor depois. Hoje nós não estamos fazendo nem uma coisa, nem outra. A gente não consegue, não tem espaço. A gente está competindo com nós mesmos. É essa dicotomia que a gente não está conseguindo trabalhar, e pra que é isso. Nós esquecemos qual é a função social da escola. Os pedagogos infelizmente, acho que nunca viveram numa sala de aula. Hoje, eu vejo gente que está para se aposentar aos 60 anos. O cara, antes você chegava um pedagogo a dizer que o netinho dele, a professora dele de primeira série vai ser uma professora de 55 anos. Ele deixa ela ficar lá na frente. Porque eu não deixaria meu filho ter uma alfabetizadora, uma professora de 60 anos. É outra geração, é tudo diferente. Você não consegue entender esse papel. Quando eu vejo educadores dizer aqui que é possível, e tratar a educação e os educadores como o cara que trabalha na fábrica. Acho que na minha cabeça, isso passa de todos os limites. Eu tenho convicção interna de que se a escola existe hoje, ainda tem alguma função social, se você tem o mínimo de aprendizagem na escola pública é por causa dos esforços do professor. Porque os pais, a sociedade não está fazendo nada, o governo nem se fala. Então a gente fica parecendo um patinho feio, mas mais tarde a gente vai descobrir que era cisne mesmo, porque a gente tá conseguindo deixar a cabeça acima de tudo isso, agora a maioria dos professores, infelizmente, se acomodam, não conhecem realmente seus direitos, não conhecem realmente seus deveres.

E1) Não conhecem, porque não são mais sindicalizados?

E2. É ele não vê importância, porque ele acha que alguém tem que lutar pra ele. Agora, não vê que além de organizar, você tem que contribuir, numa sociedade capitalista, os recursos financeiros é que vão mover os processos.

E1) Fazer parte do sindicato não significa ser consciente politicamente?

E2) Não. Necessariamente não. Porque eu posso ser um bom sindicalista e dentro da sala de aula eu não ter uma postura de educador. Essa é uma consequência natural. Mas eu acho que a maioria absoluta que é sindicalista, têm consciência na sala de aula do seu papel social, que sabe da consequência do que ele está fazendo. Ele pode até fazer errado, mas ele sabe que a consequência está ali na frente. Agora eu acho que não têm consciência política necessariamente porque, nem sempre, o professor que está disposto a participar do sindicato, está realmente com a intenção de uma sociedade como um todo, ele está indo mais pela sua categoria, mais pelo seu momento político ali, até ele conseguir entender que a categoria dele é uma entre milhares, e que ele não pode viver isolado, como a gente viveu no passado. Cada um para si e Deus para todos. Se o meu sindicato conseguiu, não interessa os outros. Eu acho que isso começa mudar a partir de 80 com a criação da CUT. Foi aí que se começa a falar, tudo é igual, e essa é a discussão. Hoje você vê a reforma da Previdência que está sendo separado da regra da Previdência geral. Agora, nós não queremos que o governo dê o que há de pior na Previdência para nós. Nós queremos pegar o que há de melhor em nós para dar a todos os trabalhadores. Mas parece que o governo tem uma proposta diferenciada da nossa linha. Quer tirar o que nós temos de bom na nossa Previdência, e dar o que é de pior no INSS. Eu defendo logo, já que é assim, vamos todos pela regra geral, inclusive nós professores sendo aposentados aos 25, 30 anos de serviço, independente da idade, como é na iniciativa privada. A iniciativa privada é diferente da iniciativa do professor do ensino público. É educador igual. Se ele não aposenta integralmente é porque ele não contribuiu integralmente seu salário. Nós contribuimos nos 30, 35 anos, no meu caso 35 anos. O meu salário

integral, não foi uma parcela do salário. Mas não venham me dizer agora que eu não tenho direito, porque não tenho idade. Quer dizer, quem é pobre que vai trabalhar cedo, porque precisa, vai ser sacrificado, porque os ricos só começam a trabalhar depois que terminam a faculdade com 25, 26 anos. Mais 30 anos dá 55, 56 anos.

E1) O sindicato hoje, ainda é o órgão que representa os professores?

E2) Por pior que seja o sindicato, é melhor com ele, que sem ele, estar lá dentro, tem que brigar. Faça a crítica interna, vamos enfrentar, quebrar o pau. Acho que lá dentro a gente faz isso.

3.2.2 Professora: Edilaine Regina Triani⁵

E1) De onde você é? Qual o seu curso de graduação?

E2) Terminei o magistério no interior, na cidade de Iretama, fiz magistério normal lá em Iretama, bem no interior. Minha formação política já começou no magistério. Eu acho diferença nos professores que fizeram Educação Geral que na época não era ensino médio, era Educação Geral e Magistério. Por que essa diferença? Porque a maioria dos professores do magistério passam a questão humana para a gente, não a científica, ele faz uma ponte entre as questões sociais com as científicas.

E1) Mas, você acha que eram os professores ou as disciplinas que faziam isto?

E2) Eu acho que em primeiro lugar as disciplinas, hoje está voltando a filosofia, sociologia nos cursos do ensino médio, mas ficou grande tempo sem essas disciplinas, e além da filosofia, sociologia tem também a história da educação, das ciências, e assim vai. E os professores por terem esta formação eles passam isto. Teve uma professora que eu acho que fez acordar em mim essa questão política que foi a professora Neide Rodrigues.

⁵ Diretora de colégio.

E1) Ela foi professora do Magistério?

E2) Sim, do magistério. Ela foi minha professora de matemática e foi também diretora da escola onde me formei no magistério, quando eu comecei a dar aula em 1988, eu estava fazendo Ciências Biológicas na UEM. Daí pelas dificuldades, por que eu morava em Iretama e viajava 150 km todo dia para estudar. Daí estudei dois anos em Maringá e daí passei para a faculdade de Jandaia do Sul e foi lá que eu terminei biologia. Em 1992, eu fiz concurso, eu já dava aula desde 1988, passei para biologia e ciências, só porque eu nunca dei aula de biologia, comecei dar aula de física, pela falta de professores. Em 1995 entrei na UFPR, para aproveitamento do curso fazendo física.

E1) Terminou quando?

E2) Em 1998, por causa do aproveitamento do curso, fiz disciplinas que não tinha no meu curso de biologia. Então eu passei por três faculdades: uma faculdade particular, uma estadual e uma federal.

E1) Sindicalizada você foi desde 1986?

E2) É, em 1986 teve a famosa greve, com o Álvaro Dias, então em 1986 eu estava terminando o magistério. Daí teve essa greve e essa professora, Neide Rodrigues trouxe os alunos do 3º ano do magistério lá de Iretama aqui para Curitiba, teve acampamento. Foi aquela greve que teve enfrentamento físico, além do enfrentamento político, aquela dos cavalos, teve bomba, o 30 de agosto. É dali que começou a história mas de fato, eu já participava do movimento estudantil lá no interior, só que no interior se vê política diferente, não se vê tanto o partido político, se vê mais as pessoas. Então a ideologia passa por pessoas, as pessoas não tem o entendimento do que o partido ideologicamente fala, então é o amigo, vota no amigo, no compadre. E, os professores que eu tive me ajudaram nisso. Quando ela me colocou naquela greve, como aluna, eu até lembro que quando começou a estourar as bombas, ela já era uma pessoa de idade, e eu tinha 16 anos, eu peguei na mão dela e saí correndo, eu tinha até um estilhaço de bomba na perna (leva a mão a perna e mostra a

cicatriz) e eu levei ela lá para o Mueller (shopping). Então foi assim que tudo começou. Fiquei acampada, comecei a participar do movimento estudantil de fato. Daí quando terminei o magistério me sindicalizei e a partir daí eu comecei a participar de todo o movimento. Eu acredito que ninguém nasce politizado, eu acredito que a história da pessoa faz a construção da consciência política.

E1) Será que isso passa pela necessidade, pela crise em que se está? Daí busca-se soluções? Sim por que nem todos que estudavam no magistério com você, tiveram a mesma formação que você?

E2) De todos eu acho que fui eu que se envolveu mais. Outras pessoas traçaram outros caminhos, nem todos ficaram na carreira do magistério, muitos delas não foram fazer curso superior direcionado para a licenciatura, foram fazer outras coisas, das que fizeram licenciatura que eu lembro, eu sou a mais engajada, apesar de que hoje já não tanto, acho que cansei. Cansei pela história do sindicato, por que você acaba vendo muita briga pelo poder no próprio sindicato, grupos, facções políticas, um quer que só o seu grupo tenha poder dentro do sindicato, isso complica. Por que quando passa a questão das divisões internas de um partido político na categoria, na base, a categoria não entende isso, por que a maioria é analfabeto político. Eu vejo na própria escola que eu trabalho, quando tem alguém que passa a questão da greve, a questão da sindicalização, por que ela é importante, por que tem que ter formação política dentro do próprio trabalho. Se tem alguém que puxa, vai, se aquela pessoa de repente para, parece que o grupo morre.

E1) Então ter um representante, um líder que puxa é importante?

E2) Não sei se as pessoas são acomodadas ou por serem analfabetos políticos. Eu acho isso um crime, um professor que não tenha noções sociais, e que não compreenda a política, eu acho que é um crime. Por que eu vejo os meninos na escola, eles são tão alheios as questões sócias que estão acontecendo, e estas questões, a fome, miséria, desgraça, alas acontecem por que? Por uma vontade política que não acontece, por incompreensão.

E1) Você acha que a escola poderia contribuir com isso? Não existe uma cadeira, disciplina que ensine isso?

E2) Não, mas eu acho que não é ensinar, não se ensina política, política é viver, é vivenciar. Você me perguntou anteriormente se todos os meus colegas foram como eu. Não, eu acho que de todos em uma turma de 25, eu fui assim que tive mais esse caminho, lembrando bem deles agora, eu acho 3 ou 4, nem isso, acho que dois. Então o que eu vejo é a vivencia, naquele até eu participei, daí o caminho que eu tive que seguir, sempre com questões sociais, e eu não me incomodava, não conseguia ver uma questão, aquilo lá esta daquele jeito vou deixar assim, eu ia lá e lutava por aquilo, só que a gente só a aprende, até é muito interessante, eu só aprendi algumas coisas da política dentro do sindicato. O sindicato é uma escola.

E1) Naquela época, 1986, 1988, o que você acha, o sindicato fazia mais, os professores eram mais participativos?

E2) Eu acredito que quem teve um história na década de 60, 70, eu nasci no final da década de 60 e daí na década de 70, quem teve uma história na década de 60, 70, 80 vivo na cabeça a ditadura, eu acho que ele já nasceu lutando, ele teve que lutar para conquistar o que ele tem hoje. Os que nasceram no final da década de 80, tem hoje 15, 20 anos, estão na juventude, não tem discernimento como quem nasceu na ditadura. Quando ele começa a compreender na adolescência, na juventude está na década de 90, que já teve todo aquele movimento de 88, diretas já. Então eu acho que a história da pessoa, eu talvez por ter tido contato com esses professores, que viram essa história. Por exemplo essa professora que eu citei, tinha outros também, eles viveram, davam aula na década de 60, 70, em 80 já estavam se aposentando, então elas passavam para os seus alunos. Nós a partir de 80, quem se formou na década de 90 daí para frente, eu acredito que não viveu essa luta de fato. Viveu uma luta na década de 80 de greves, que o trabalhador lutou é só pegar a história o presidente da república hoje (Lula), então daí você vê que o trabalhador lutou para fazer valer os seus direitos. Em 1990 com o Neoliberalismo, a globalização onde o que acabou acontecendo que as

peças precisam lutar, mas eles não têm consciência, elas pensam que vai acontecer, mas não vai acontecer, hoje nós somos mais oprimidos ainda. Parece que, agora de 2000 para cá, as pessoas estão começando a acordar, mas na década de 90 as pessoas parecem que ficaram dormindo. Na última greve que nós tivemos em 2000, 30 dias, nós íamos chamar, para a greve nas escolas, os companheiros da categoria para entrar em greve, 80% entraram em greve, é um porcentagem grande depois de 10 anos sem greve, e a maioria dos professores, quando nós passávamos na escola, eles não sabiam o que era uma greve, não sabia como fazer uma greve, ele pensava que era fechar a escola e ficar em casa. Eu lembro muito do relato de uma professora que trabalha numa escola aqui perto, que falava assim: “nossa, eu não sabia que em greve a gente aprendia tanto que a gente tem que lutar, que a gente tem que ouvir”, foi a primeira vez que eu fui numa Assembléia Legislativa, saber o que é um parlamento de verdade. Sabe ali na barraca você fica acampado, fica discutindo por que a categoria chegou a tal ponto, você acaba ouvindo histórias. Isto você aprende muito no acampamento. Eu aprendi muito com o Movimento dos Sem Terra. A partir do momento que eu acampeei pela primeira vez com o MST.

E1) Você acampou com o MST para fazer uma pesquisa?

E2) Não, na verdade eu acampeei com eles nas férias, que eu fui trabalhar com o magistério, alfabetização dentro do MST.

E1) E isso lá em Iretama?

E2) Não, aqui já, eu mudei para Curitiba em 1994. Foi no acampamento da Lapa que eu fui, e ali a gente aprende muito o que é ser solidário, eu aprendi muito com eles. Antes da greve de 2000, nós fizemos uma caminhada de Ponta Grossa até Curitiba, e o MST que puxou essa caminhada. Eu vim com eles, a gente sempre tem preconceito, por que são pessoas mais humildes, você fica pensando, será que os caras não são violentos com você, era só professores que estavam juntos caminhando... Mas na verdade eles nos ensinam muito, disciplina, que tem que ter disciplina na luta, a

solidariedade, eles são muito mais solidários, até hoje não encontrei pessoas tão solidárias. Aquele que já está assentado, já tem a casa dele, o conforto, já tem a terra, ele deixa tudo e vai lutar por aquele que não tem a terra ainda. Tanto é que nessa caminhada de Ponta Grossa à Curitiba, nós levamos 4 ou 5 dias, e eles que puxavam a caminhada, se um de nós saísse da fila, por que era em fila, eles já gritavam, era tipo militar mesmo, aí você ficava compreendendo que tem que se disciplinar, tem que andar em ordem. Tinha horário para comer, tinha horário para sair, para descansar e eles saíram da luta deles para incorporar a nossa luta. Eu lembro muito bem um dia que eu saí da escola, onde eu trabalho até hoje e eles falavam assim: “Você é, vai caminhar de Ponta Grossa até aqui?” e eu falei assim, se o nosso governo não se sensibiliza com a negociação, com a conversa, alguma coisa deve-se fazer para ele se sensibilizar, apesar que não se sensibilizou.

E1) Não teve conquista na greve?

E2) Não, nessa caminhada não, por que o governo Lerner foi muito duro, ele tinha convicto o que era o Neoliberalismo, o poder e a classe do trabalhador para ele, nesse governo que passou foi uma relação muito difícil. E quando a gente chegou, todo mundo chorava, parou Curitiba, parou o Paraná e foram nos esperar. Então, talvez a gente não conseguiu nada em nível de governo, nenhuma conquista. Mas você consegue trazer mais um trabalhador para o movimento. Como você vai sem organização tem alguém que fale por você. Vou sair eu lá da minha escola e vou bater na porta do governo para negociar com o patrão.

E1) Com isso você até responde uma questão minha. Para que entrar no sindicato? Para organizar?

E2) Para organizar a luta da classe, da categoria e outras categorias. Por que na verdade, existe a classe dominante e classe do trabalhador que somos nós. Nós somos filiados a uma central maior que é a dos trabalhadores. Quando o nosso sindicato se filiou a CUT (Central Única dos Trabalhadores), por exemplo houve muito

preconceito, por que os professores são uma categoria elitizada, ele não se considera trabalhador, está mudando.

E1) Você acha que o próprio professor se vê como elite, ele não se considera um trabalhador?

E2) Eu vejo que está mudando, pelo que eu percebo na escola. Pelas questões salariais. Por que hoje nós ganhamos pouco. O professor viu que não pode mais comprar um carro, ele viu que não podia mais comprar uma casa.

E1) E antes podia?

E2) Podia, eu sou filha de professora, minha mãe sempre sustentou a família dela na década de 70 com o salário de professora. E hoje nós ganhamos R\$ 420,00, quem vai fazer o concurso amanhã (18/05/03). Existe uma diferença muito grande ainda, por exemplo eu estou no salário nível de carreira é de R\$ 760,00 por 20 horas. O outro meu (padrão) está em R\$ 470,00, então você fica pensando assim, eu tenho a mesma formação e ganho diferente para dar a mesma aula. Quatrocentos reais, você paga o que, um apartamento de dois quartos, sala e cozinha em Curitiba. Aluguel, fora o resto. Então o professor, hoje ele viu que ganha menos que um trabalhador braçal. A partir disso ele passou a aceitar ser chamado de trabalhador. A partir da década de 80, quando houve a discussão de se filiar à CUT, sim ou não, houve uma guerra dentro do sindicato, por que os professores não se consideravam trabalhadores, eram uma elite. Mas mesmo sendo uma elite, uma categoria, eles sentiam que tinham um certo poder. E por ser uma classe “pura”, eles todos, tinham dificuldade para parar, para lutar, dificuldade sempre teve, mas eu acho que essa história que eles eram, tinham respeito, eram fortes, tinha se formado na ditadura. Por que é aquela história, que no Brasil aconteceu.

A partir da década de 90, começou na escola, engenheiros dando aula de matemática, farmacêutico dando aula de biologia, médico dando aula de ciências e biologia, técnicos em administração dando aula de matemática. E quando a gente

chama para a greve, para o congresso ou seminário, ele sempre pensa por que eu vou? Tenho que trabalhar no banco durante o dia e a noite dava aula, era um bico. Então na década de 90 começou a aparecer muito isso, e isso fez com que não existisse mais “os professores”. Isto faz parte da história.

E1) Diante disso o sindicato perde a força?

E2) Perde a força, por que ali tinha: bancário, médico, farmacêutico, engenheiro e técnicos, e isso por causa de uma política que o governo criou quando ele acabou com os cursos técnicos em 1996. Todos aqueles que davam aulas nas áreas técnicas, foram para as escolas normais do ensino fundamental e médio. Isto fez com que em termos de qualidade a escola caísse muito, e em termos sindicais ficou muito prejudicado. Então acabou desvirtuando o que é viver no sindicato, o que é ser sindicalizado, o que todo profissional tinha que ser sindicalizado. Por que senão como vou lutar. Como vou negociar, como você vai ser representado.

E1) Acho que você já me respondeu. Você disse que os sindicatos já foram mais representativos que são hoje?

E2) Naquela época o sindicato dos professores agregava só os professores. Foi na década de 90, não lembro bem as datas, que a APP, passou a representar os profissionais da educação do Paraná, então entra aí os funcionários administrativos, serviços gerais e professores, o que eu acho correto.

E1) Sim, por que são funcionários da educação.

E2) São funcionários da educação, e muitas vezes o servente tem muito mais a entender de educar que nós professores de sala de aula. Então tem essa diferença da história. Na representatividade, hoje é muito mais difícil, tanto que é que se você conversar com o presidente do sindicato, ou o ex-presidente, se você perguntar para ele, nós temos uma porcentagem muito grande de professores aposentados dentro do sindicato, que chega a 40%, até dois anos eu tinha esses números por que estava dentro

do sindicato, e os professores da ativa são um numero pequeno, por que os que são sindicalizados e estão perto da aposentadoria, e os que estão com 10 – 12 anos no estado, acima de 10 anos no estado, por que a geração nova é muito difícil de sindicalizar.

E1) Por que você acha que é difícil?

E2) Por causa dos conflitos do governo, eu acho que a política da década de 90 foi para quebrar o sindicato, a organização de classe, não só no Paraná, em todo o Brasil. Por que dentro do estado hoje nós temos celetistas, concursados, fundão, fundinho, Paraná Educação, PSS 2002 e PSS 2003, por que tem diferença. Eles tem forma de pagamento diferente. Nós temos 7 categorias, 7 formas diferentes de contratação dentro da mesma escola.

E1) Todas pessoas que não tem interesses comuns, como categoria profissional?

E2) É, daí não tem a compreensão, por exemplo, dentro da escola, você vai falar, quando você vai falar, o sindicato, nós somos a favor do concurso público, isso é uma bandeira do sindicato o concurso público, eu sou a favor do concurso, todos tem que entrar por concurso. As pessoas que não são concursadas que hoje é uma porcentagem muito pequena, ela sente que o sindicato está trabalhando contra aquela pessoa. Então pensam, ah você não me quer como Paraná Educação, quer que eu seja dispensado, só que ele não tem a compreensão que o contrato dele pode cair a qualquer momento, que ele não tem 1/3 de férias, não tem férias, não tem décimo terceiro, por que o neoliberalismo trouxe como padrão o desemprego. Ai fica esses contratos provisórios, então passou a ser normal na cabeça do desempregado que é tábua de salvação dele. E quando alguém vai falar do concurso publico, ele se sente ameaçado, se ele não passar no concurso publico, ele corre o risco de perder o emprego. De um lado ele corre o risco de perder o emprego? Corre, mas de outro lado as vagas não são reais. Hoje no Paraná nós temos mais de 40 mil vagas para professores e abriam só 17

mil agora no concurso. Então é desse lado aí que acaba tendo um racha dentro da própria escola e quanto a isso, as pessoas são ingênuas, elas acham que não foi proposital, e foi.

Quem trabalhou no sindicato, quando a gente vai fazer uma negociação você vê que há uma terceirização da escola pública. E tem também a diferença salarial. Se você é CLT tem 16,6% a mais que o concursado. Só que ele esquece que o concursado vai entrar num plano de carreira e vai ter alguns direitos que o contratado não tem. Isso faz com que as pessoas se desestimulem.

E1) Quais os principais conquistas, que você lembra, do sindicato dos professores, da APP?

E2) Na última greve de 2000, apesar de as conquistas, terem sido mínimas, teve conquistas. O Paraná era um dos únicos que não tinha a hora-atividade, que é um momento que o professor pára, para planejar e estudar, nós não tínhamos nenhuma porcentagem, nós conquistamos os 10% e agora esse ano foi implantado o 20%, que é o mínimo que a LDB prevê. Também os funcionários da escola não tinham vale transporte e nem vale refeição, também nessa greve foi conquistado. Então foram conquistas. O concurso público, só vai ter pelos movimentos, faz muito tempo que não tem concurso publico dentro de Estado. E só vai ter por que? Também por causa do movimento sindical. Mas, o professor esta com a defasagem salarial tão grande, que quando ele para, é por salário. São 7 anos sem reajuste salarial, nem reposição salarial. Então isso faz os professores ficarem muito desestimulados. Eles estão doentes em geral. Faz um ano e meio que estou fora da sala de aula, estou na direção da escola. Quero voltar para a sala de aula. Eu falo que sou professora que gosto da sala, não estou gostando da função da direção. Uma coisa que eu vejo é que os professores estão doentes, eu faço essa leitura fora da sala. Os professores estão doentes, eles não gostam de ensinar, então a gente vê os professores que gostam, que tem um ideal, dá um tipo de aula que ele tem formação política, tem um sonho, eu sempre falei assim: “o dia que meu sonho acabar, morrer, eu saio da sala de aula, por que estou morta”. Os

professores estão ficando doentes, eles estão parando de sonhar. Por que não é valorizado, ele não tem salário. Então imagine, ele trabalhava se sentia uma elite, de repente perde tudo isso.

Tem um professor no colégio de 30 anos no magistério, imagine como ele se sente? Então na cabeça desses professores mais antigos, como que trabalha isso? Hoje eu não consigo pagar um plano de saúde. Eu não tenho saúde. E antes o estado dava plano de saúde, a gente pagava o plano de saúde dentro do estado, que era o IPE, acabou-se no último governo com o IPE, então isso fez com que os professores ficassem doentes, outro tipo de doença, o desânimo, a depressão. Não tem auto-estima, e nem por outro lado os professores que vem chegando, o que eu observo, ele não tem a formação do magistério, que é esse outro lado, que muitas pessoas chegam na escola pensando que a escola é empresa, escola não é empresa, na escola se trabalha com ser humano, com o social, e daí assim, eu vejo que ele não tem esse lado, ele chega lá pensando que é uma coisa, ali ela vai encontrar todo tipo de cidadão, daí fica muito complicado. Ele não sabe como lidar com menino “boca-dura”, ele não sabe lidar com adolescente grávida, ele não sabe lidar com outro que chora, com aquele que cobra muito na matéria dele.

E1) Por que ele mesmo não tem uma certa estabilidade, uma personalidade bem formada?

E2) Não, ele também vem de uma geração complicada na questão política, hoje não existe mais movimento estudantil. Qual o movimento estudantil que existe hoje? A gente via muita coisa dentro da escola, hoje a gente não vê mais, que nem passou aquela questão que você vê a nível nacional, de se ver blocos dentro do congresso nacional de um partido político, vamos pegar um partido, o PT, que é do governo, que existe as suas ramificações, cada um defende o ideal político, dentro do sindicato também, é ingênuo aquele que fala que no sindicato não tem partido político, claro que tem partido político. E hoje os partidos estão interferindo muito dentro da vida sindical. Você tem que ser sindicalizado, você tem que ter um partido que

defenda uma ideologia, só que eu acredito que você não pode ficar interferindo na vida da categoria, na luta da categoria, tem o momento de você lutar pelo seu ideal, tem o momento de você lutar pela tua categoria naquele momento dentro do sindicato. E hoje acontece essa luta de poder, é muito comum nas assembléias dos professores hoje, você vê dois ou três grupos políticos, bem claros. A última assembléia que teve em Curitiba, foi no Pedro Macedo, colégio que nós trabalhamos. Foi muito interessante lá, foi se discutir sobre a reforma da previdência, quais seriam as propostas que professores levariam. De repente um moço, que a gente sabe que é de uma tendência política, começou a falar, foram 2 horas de debates em cima da linha dele, vivia atrapalhando o que estava discutindo, e o professor da sala de aula, do seu dia a dia, ele estava lá para fazer a luta da categoria, ele muitas vezes não entende o que estava acontecendo dentro do partido político, ele não vai se sindicalizar, e nunca mais volta ao sindicato. Então isso acontece muito normalmente, e a sindicalização, eu acho que tem que começar da base, uma organização no local de trabalho, lá no seu local de trabalho a sua organização, e do local de trabalho para o sindicato. Tem sindicalizado que nunca participou de uma assembléia. Ser sindicalizado não significa ter consciência política, mas você se sindicalizar já é um ato político. E você sendo sindicalizado tem mais oportunidades de participar de atos políticos, você participa de um congresso da CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores na Educação), participa de um Fórum Social Mundial, participa do Fórum Nacional de Educação ou Mundial de Educação, é muito mais fácil você participar desses congressos, desses fóruns, se você está dentro do sindicato, você já é sindicalizado, você vai para esses congressos como delegado, e qualquer sindicalizado pode ser. Você aprende muito, a gente aprende muito, começa a ver o mundo com outros olhos, então eu acho que todos os trabalhadores deveriam se sindicalizar.

E1) Não importando a categoria. E os professores claro que principalmente, eu acho. Como educadores deveriam ter consciência política e deviam incentivar isso inclusive.

E2) Incentivar isso, então eu vejo assim, eu gosto de sala de aula, eu fico na direção, você não tem contato com outras pessoas, como você tem enquanto esta em sala de aula. Então você fala e não faz ninguém ser consciente político, você tem essa consciência social, uma consciência política, você viver quilo, as pessoas olhando para você o teu agir que faz as pessoas “olham ela é feliz, daquele jeito, acreditando e vivendo aquele feito” com todas as dificuldades. O pessoal do MST, passam fome, frio, apanham, morrem. Eles não têm medo de morrer, eles não têm anda a perder, e sentem-se felizes, e se preciso morrem por aquilo, morar de baixo de uma lona preta. Eu dormi algumas noites embaixo da lona preta, e é horrível, você sente frio no dia frio, calor na hora do sol muito quente, e eles são extremamente felizes. Então você vive essa questão, estar em sala de aula é muito legal, eu dou aula de física. O que a física tem haver com política? Tem haver na questão nuclear, na radioatividade, mas no dia-a-dia o que tem haver, ele perguntou para mim, e daí quando começa a falar de fome. Como você poderia mudar isso? Você pode mudar isso, se você faz parte de um grupo e esse grupo ganha força política, e pra ganhar força política, você tem que estar dentro de um grupo com representatividade, então isso que faz muita falta a sala de aula. O menino que está morrendo no tráfico, é a mesma questão, e assim você compreende a questão política tinha que ter a formação política deveria ter uma escola. Existe né? Existe, mas todo mundo deveria ser obrigado ir até lá, tem a escola Sul, em Santa Catarina da CUT, lá só tem curso de formação política, organização do trabalhador, é bem interessante, lá eles não vão... não é escola.. eu acho engraçado, quando os governos neoliberais falarem que estão formando para a guerrilha, não existe mais isso de formar pra guerrilha, eles contam história da década de 60. Então a gente vai lá na escola Sul e vai estudar sobre as organizações multinacionais e internacionais, sobre Banco Mundial, vê os dois lados da política, sobre neoliberalismo, sobre globalização, MST, você vai estudar sobre organização do trabalho, aulas de sociologia e filosofia, mas só quem? Aqueles que são líderes sindicais, ou que estão participando do sindicato. O que vai ao Fórum Social Mundial,

imagina quantas coisas não aprende no FSM, não sei se você já esteve lá? Eu não participei.

E1) Então você acha que o sindicato ainda é a melhor forma dos professores reivindicar e buscar informação política?

E2) Não existe outra forma.

E1) Não existe outra. É o sindicato?

E2) Até agora eu passei por três faculdades. Uma Universidade Estadual, uma faculdade particular e uma Universidade Federal. E em nenhuma delas eu aprendi a ser professora, e em nenhuma delas e aprendi a lutar, a sonhar, nenhuma me passou esse sonho. Não é no sindicato lá dentro daquelas quatro paredes, no sindicato, na rua. A partir do momento que você chora segurando uma bandeira vermelha, ou uma bandeira preta, ou branca, a simbologia que existe no momento sindical, não existe em outra coisa. Quando você vê lá alguém ajudando a tua categoria sem nada, você aprende muita coisa. E isso ajuda na sala de aula. Uma coisa que eu vejo também num professor que tem uma história sindical e professores que não tem, junto com o aluno, o professor educando, é uma coisa que me interessa também de estudar, é outra forma de ver a sala de aula. Ele ve o aluno de outra forma, ele não ve, assim não existe, igual o Paulo Freire falava: não existe docência se discência, ou seja, a gente está dando aula, mas a gente está aprendendo. Então não vê o aluno lá, que está lá só pra te ouvir. Existe uma troca e o relacionamento não existem muitos conflitos, os conflitos diminuem. Isso eu observo agora na direção, eu vejo que tem pessoas que tem uma consciência política, que fazem uma discussão de uma forma, com aluno.

E1) Porque aprendem a discutir, a respeitar a diferença, que existe a diferença, e isso deve-se ao sindicato, se discute e se aprende com isso?

E2) Na Universidade você não aprende, na Universidade você aprende as questões científicas. Não sei que curso você é?

E1) Eu sou da filosofia.

E2) Então você tem uma visão diferente da minha. Eu sou da área biológica, depois da exata. Então você vê o que? Cada doutor, mestre defende a sua área, e ele não da aula pra licenciatura ele dá aula pro bacharelado. Tem essa diferença também. Então você que quer fazer licenciatura, você fica lá assistindo as aulas porque tem que ter aquele conteúdo. E aquilo lá você usa nas tuas aulas de fato, naquela linha conteudista. Mas, essa formação, o que é ser professor, eu aprendi no sindicato, ou melhor, eu aprendi na luta.

E1) Você me disse que está longe do sindicato, não significa deixar de ser sindicalizada, você sabe hoje quais são as principais lutas do sindicato?

E2) Sei, salário, primeiro reposição salarial é uma das lutas. A outra é a carreira do magistério, que nós temos o plano de carreira que substitui em nível de cargos e salários, que é a principal luta. Quando eu falo que estou longe do sindicato é porque eu já fui líder sindical. Então eu estava dentro do sindicato de fato, eu era diretora sindical, hoje eu saí da direção do sindicalismo, e estou lá na escola. Apesar que quando eu estava na direção do sindicato, eu estava 20 h no sindicato e 20 h na escola. Eu tomei um pouco de decepção, você lá, seus companheiros, os caras brigando pela cor do cabelo azul do outro, e sendo que você sabe que é o ponto é só um. É poder político. É que nem eu falei, não é porque você está fora do sindicato, é que você está fora das lutas. Hoje eles chamam um greve, uma assembléia, ou para com a greve, não vou ficar na minha casa, eu vou para a rua, eu vou convencer os outros que não estão. Mas isso está dentro de mim, e não foi uma escola que me ensinou, foi o caminhar. Acho que tem pessoas que passam a fazer parte da sua vida.

Comigo começou lá com aquela professora, daí de repente eu tinha outras amigas, e daí fui em outro lugar. As pessoas têm que ter o convívio.

E1) Professor, por exemplo?

E2) Se todos os professores passassem a pensar assim, os conflitos que a gente sente em sala de aula melhorava. Por que passa a ver a escola de forma deferente, mas não existe uma escola para se formar cidadãos. Apesar de que deveria ser obrigatório você mexer com gente. Os professores lá reclamam, porque só vem marginal para a escola, porque o pai não da conta, por que é traficante. A partir do momento que você começa a conversar com ele, passa a tua aula, conversa com ele. Discute, porque você tem fome, porque você esta puxando carrinho de papel. Ah, não posso perder a minha aula de matemática, e agora eu tenho que dar frações, agora eu tenho que dar algoritmo. Na verdade na minha concepção o ser humano segue o caminho que ele quer. Quando você tem um mínimo necessário de conhecimento, você vai ser físico, matemático, biólogo, você faz aquela opção por quilo, você esquece aquilo que não interessa. Porque a gente faz uma opção, e a mente da gente guarda aquilo que a gente quer. Na 5ª serie o menino não esta nem aí com matemática, e se o professor tem essa consciência política, passa a ver o aluno de forma diferente. Ele tem que passar o mínimo necessário. Mas existe algo mais importante. Eu acredito que se todos os professores pudessem participar dos congressos da CUT, na área de educação, na CNTE. Num congresso nacional de educação, o que eles aprenderiam, você volta com outra cabeça, você olha teu aluno de outra maneira, e você consegue render muito mais. Isso, só através do sindicato, não estar dentro do sindicato, mas participar das assembléias dos sindicatos. Eu acredito que seja isso.

3.2.3 Professor: Romeu Gomes de Miranda⁶

E1) Onde você se formou? O que fez?

E2) Eu me formei em letras em dezembro de 1971, na PUC. Funcionava ainda ali na XV de Novembro, em salas anexas ao colégio Santa Maria e era chamada de Universidade Católica do Paraná. Eu fiz letras com desdobramento em inglês.

E1) O início do seu trabalho no magistério, foi aqui mesmo em Curitiba?

E2) Eu comecei em Curitiba, e aqui fiquei até hoje.

E1) Hoje você trabalha com que disciplina?

E2) Formação em Letras, sempre dei português e Inglês, mas hoje, estou dirigindo o departamento pedagógico, um setor grande aqui do colégio.

E1) Você é sindicalizado a quanto tempo? Como tudo começou?

E2) A pouco eu conversava com você *in off*, que trabalhar com consciência, investigação de consciência é um dos trabalhos mais árduos de qualquer pesquisador, Por que consciência é dinâmica, é móvel, quando você pensa que pegou, ela já saiu do seu foco de análise.

Eu trabalhava numa vila, Vila Nossa Senhora da Luz dos Pinhais, e lá tinha um professor que passou uma lista convocando professores para ir em uma assembléia do sindicato que ia discutir sobre reposição salarial, isso em plena ditadura militar. No auge da ditadura, em 1971, no governo Médici. Era perigoso ir em assembléia do sindicato, tanto que fomos em dois da escola Nossa Senhora da Luz, eu e o Professor Rubens de Oliveira.

Lá na assembléia ocorreu um debate sobre o que fazer, não sei o que mais, e um professor no final da assembléia, me chamou e me disse: Da próxima vez, não se exponha tanto. Ta vendo aquele cidadão que está ali no fundo, viu ali; ele está

⁶ Ex presidente da APP, gestão: 1996-1999; 1999-2002.

anotando tudo, ele é da polícia federal. Então não se exponha muito. Aquilo me intrigou muito, por que uma assembleia, numa reunião de professores tinha que ter a presença de um policial federal? Isso estava muito errado, nem o sindicato, nem a direção do sindicato poderia concordar com isso. E os professores também não deveriam concordar com isso. Isto não está correto. Então a entrada minha no sindicato se deparou com esta situação de extremo autoritarismo e isso me motivou a lutar dentro do sindicato para anular aquela subserviência daquela direção e, ao mesmo tempo a inércia e a concordância dos professores com aquela situação, que era aceitar o braço da ditadura militar no nosso meio.

Aquilo me instigou a lutar, aliado, evidentemente às condições que eu já começava a sentir da vida de professore. Salários baixos, embora o poder de compra fosse muito maior do que é hoje, a condição de vida dos professores, o descaso das autoridades, aquilo tudo me fez quase que jurar que eu iria combater para mudar isso, um dia eu disse: eu vou lutar até o fim para que a educação saia desse lamaçal e seja respeitada. Eu disse para um colega meu: Eu juro que vou fazer isso. Não por causa do juramento. Foi por que eu me envolvi tanto que hoje, depois de 30 anos de carreira, eu acho que dei conta daquele juramento informal, feito numa mesa de bar.

E1) Você atribui ao seu professor a sua entrada no sindicato?

E2) Eu atribuo a ele. O professor Rubens de oliveira foi grande combatente, e foi mais tarde presidente da APP, era a Associação dos Professores do Paraná, hoje Sindicato dos Trabalhadores em Educação no Estado do Paraná. O professor Rubens foi responsável pelo meu ingresso, mesmo porque ele era um professor de biologia. Muito combatente, se mostrava aguerrido. Foi depois, já na greve de 78, sete anos depois junto com ele, quando ele foi preso na porta do Colégio Estadual pela Polícia Federal. È uma pessoa que eu credito como responsável pela minha entrada na luta sindical.

E1) Por que entrar para o sindicato?

E2) Se eu dissesse para alguém porque entrar no sindicato, eu diria que sozinho a gente não vai nem para o cemitério, só a união resolve. E o sindicato é isso. É por isso que em inglês o sindicato é *Union*. Deveria ser o nome aqui também, união. Vamos na união, aqui tem o nome de sindicato pela força da tradição italiana. Mas, o sindicato é um ponto de união, lá a gente debate todas as divergências, mas tem lá um ponto de união dos trabalhadores, no nosso caso, trabalhadores em educação. Porque entrar no sindicato? Por isso, porque só num lugar assim nós podemos fortalecer a nossa vida profissional.

E1) Você percebe a diferença entre o sindicato daquela época e o sindicato de hoje?

E2) Diferença apenas de tamanho. Naquela época sindicato era uma coisa que cabia numa sala do Edifício ASA. Uma Assembléia do sindicato mal enchia aquela sala com menos de cem lugares. Hoje o sindicato tem 42 mil sócios. O sindicato onde fui presidente por seis anos qualquer assembléia nossa tem que ser num estádio, num salão para 3 mil pessoas, senão não dá. A gente adquiriu um tamanho monumental, uma dimensão estadual.

O nosso sindicato é o quarto maior sindicato do Brasil, entre todos os sindicatos de trabalhadores, nós somos o quarto, e o maior do Paraná.

E1) Você foi presidente da APP?

E2) Fui, em duas gestões, de 96 à 99 e de 99 à 2002.

E1) Os sindicatos já foram mais representativos no passado que são hoje?

E2) Hoje ele é mais representativo, até mesmo pelo número de associados e também pela importância que ele conquistou.

Hoje o governo tem muita preocupação em saber o que o sindicato está pensando, ainda que o professor não vá, ainda que ele não seja sócio, mas quando o

sindicato fala, ele respeita. É uma vós que ele para pra ouvir, ainda que seja para discordar. Para mim, esse é o exemplo maior da força do sindicato. É o reconhecimento de que ele ainda é a voz legítima dos professores e funcionários. Por que hoje, o sindicato não é mais de professores somente,. Em 98, nós fizemos um processo de unificação desde a escola, ora! Se somos todos trabalhadores no campo da educação, não há por que ter um sindicato para professores, e os funcionários, que também são, como disse a professora Lílian Wachowics, minha grande colega no conselho estadual de educação, até hoje numa reunião aqui entre pedagogos no CEP, eu estava conversando com eles sobre o regimento escolar, e disse que a professora Lílian cunhou uma expressão que diz bem desse universo dentro da escola, ela chamou esse universo de professores e funcionários, de protagonistas da ação educativa. E de fato não há como estes protagonistas da ação educativa não estarem juntos num sindicato, especialmente os que trabalham, não falo dos alunos nem dos pais que também são protagonistas da ação educativa.

Roubando a expressão da Professora Lílian, esses protagonistas funcionários também tem que estar num sindicato. E em 98, depois de um longo processo houve uma assembléia que mudou a face da APP. Hoje ela é um sindicato dos trabalhadores em educação, funcionários e professores.

E1) Isso não aconteceu antes por que os professores não se consideravam trabalhadores?

E2) Os professores não se entendiam como trabalhadores, como ainda não se entendem, não se compreendem como trabalhadores, vem mudando isso, até pela presença do sindicato.

O sindicato é uma caixa de ressonância dos interesses da categoria, mas ele é também formulador da idéias e de caminhos. E o sindicato começa a mudar a concepção e começa a dizer: nós também trabalhamos, nós somos trabalhadores, que é uma categoria mais geral. E a partir desta percepção é que nós fomos trabalhando a cabeça das pessoas, dos professores para entender que precisávamos ser um sindicato

de trabalhadores, mas isso ainda não é voz corrente, ainda tem muita resistência. Não sei exatamente a razão disso, mas acho que isso vem de uma matriz desde a Grécia, passando pela forma como se constitui a nossa sociedade, onde trabalhar é uma coisa para escravo, então considerar-se trabalhador? Não, nós somos uma elite pensante. Isto está mudando, quanto mais mudar esta percepção da sua própria situação, melhor vai ser o sindicato.

E1) Quais as maiores conquistas do sindicato que o senhor lembra na história da APP?

E2) A primeira grande conquista foi em 1976, foi o Estatuto do Magistério. Os professores eram considerados tarefeiros, recebiam por serviços prestados. Só a partir da greve de 1968, que a reivindicação de um estatuto para nossa categoria, uma regra geral, uma normatização, vêm com aquela greve de 68 que teve dois motivos: 1) O Estatuto e 2) Reajuste salarial.

A nossa categoria conquistou os dois, o governador era o Paulo Pimentel, mas o Estatuto só veio ser aprovado em 1976 no governo de Jaime Canet, ainda assim com muitos cortes. E é esse Estatuto que ainda vigora.

Este Estatuto foi uma grande conquista, a partir daí podemos ver uma série de avanços na nossa carreira.

Uma outra conquista fundamental, foi em 81 que nós queríamos ter um quadro de salário diferenciado do conjunto dos servidores públicos. Diferenciado porque saia daquele **bolo geral** e definia uma carreira para os docentes. Definia por exemplo níveis de avanço e progressão até chegarmos a outra conquista. Modificando, melhorando esse quadro de carreira, esses níveis salariais, criando o nível sete por exemplo, seis e sete, que a nossa era de um ao cinco e morria ali. Conquistamos mais dois níveis em 96, conquistamos o nível sete para quem tivesse especialização que trazia algum ganho salarial, e essa foi uma grande conquista.

Outra grande conquista de nossas lutas foi o fato de agente ter direito a décimo terceiro que qualquer trabalhador tinha direito, menos o professor. Primeiro porque ele

não se considerava trabalhador; décimo terceiro é para trabalhador, então ele não se considerava trabalhador, e nem o governo o considerava. Mas então em 82, o então candidato José Richa vai ao nosso acampamento em frente ao Palácio do governo e pergunta: “mas afinal de contas, porque a greve? Lhe dissemos, eu já estava nessa greve, que uma das coisas era salário e outra era o décimo terceiro, nós não temos décimo. Então ele falou: se eu for eleito, eu garanto. Ele foi eleito e cumpriu a promessa. O décimo terceiro salário foi instituído para nós em 1983. em linhas gerais essas são as principais conquistas.

3.2.4 Professor: Marcos Zanon⁷

E1) Onde você se formou? O que fez?

E2) O ensino fundamental eu cursei basicamente todo ele em escola pública, aqui no próprio Colégio Estadual Pe Cláudio Morelli, depois em colégios da rede pública. Um ano, no terceiro ano do ensino médio eu cursei no colégio Bardall, que era particular. Eu estudava em colégios estaduais, mas estudava em seminários então minha educação tem uma influência grande dessa co-educação que a gente tinha no seminário, e que também era bem importante. Aí em 1985 eu entrei para o curso de história na faculdade federal do PR, demorei seis anos para me formar por que a maneira que os cursos da federal são organizados, para quem é trabalhador é um pouco complicado.

Eu sempre trabalhei paralelo ao curso, então em 1991 eu me formei, aí fiz uma especialização em pedagogia voltado para o ensino superior na PUC-PR, e mais recentemente, em 1999 eu entrei para o mestrado em tecnologia no CEFET, mais especificamente na área de educação tecnológica, onde fiz testes e a linha de pesquisa que privilegiei é a história e a tecnologia. A minha formação é essa.

⁷ Professor do ensino público estadual do Paraná.

E1) Você é sindicalizado? Há quanto tempo? Quando tudo começou?

E2) Eu não me lembro exatamente o ano em que me sindicalizei, mas me lembro que comecei a dar aulas em 87 na rede estadual, então eram anos que nós tivemos processos de greve, e tudo isso, a gente tinha uma participação, uma preocupação dando aulas. Eu me lembro que em 1989, por aí, eu já comecei a descontar o sindicato, já me sindicalizei. Sempre fui sindicalizado, eu não tenho uma participação efetiva no sindicato, nem nas assembleias, participei de algumas nos últimos anos, mas mensalmente não costumo participar de reuniões.

Sou apenas sindicalizado, mas não tenho uma participação no sindicato, também nunca participei de chapa, não tenho uma luta mais efetiva.

E1) Por que entrar no sindicalismo? Alguém o influenciou?

E2) Impossível dizer que você não tem influência, tudo você tem influência, mas na me lembro de ninguém que tenha me convidado, olha, vamos entrar. Era próprio da época, por que a todo momento, 87, 88 era um período que a gente vinha de um processo político no Brasil, de um processo de abertura política, diretas já. A própria formação da gente desde a época do ensino médio, quando eu era aluno da rede estadual de ensino, no ensino médio já a gente viveu épocas de grandes greves, essa uma discussão que na época fazia parte da vida da gente. Então pra mim entrar no sindicato foi uma coisa muito natural.

E1) quase todo mundo entrava?

E2) Acho que tinha uma boa parcela dos professores que já eram sindicalizados, se bem que pelo que eu acompanhei pelo próprio pessoal da APP, parece que o número de sindicalizados hoje em dia em número seria maior que na época. Posso estar enganado, em números absolutos, hoje o número seria maior.

Agora a idéia de que tem que fazer parte do sindicato, é que afinal de contas a sociedade ela não... você tem um campo de luta e se você pensar em ser, no mau

sentido do *lobby*, mas eu acho que você tem que ter uma instância de luta e de trabalho que lute pelos seus direitos. Em qualquer sociedade isto é necessário.

E1) qual a diferença entre o sindicato daquela época e o sindicato de hoje?

E2) Me parece que o problema do sindicato hoje é um pouquinho mais complicado, por que o “inimigo” não está tão aparente quanto era em 87 ou 85. Por que na época, se vinha saindo da ditadura militar, você tinha a saída do grupo do Ney Braga, a entrada de outro grupo, então me parece que era mais fácil você identificar o “inimigo”, essa coisa era mais polarizada. Você lutava em favor da democratização, e como advinha de uma época em que as discussões políticas elas não eram bem vistas, então tratava-se de você abrir novamente o caminho da discussão. Hoje em dia me parece que isso daí, e até mesmo as conquistas que foram conseguidas nesses vários anos abriu esses caminhos, então hoje em dia o tipo de luta é um pouco diferente.

Então a atuação do sindicato, me parece que hoje em dia ela seja mais difícil que na época.

E1) Participar do sindicato hoje de repente é mais desafio que lá no passado?

E2) Hoje em dia me parece que as estratégias até a esperteza tem que ser outra, descobrir caminhos, por que você não tem mais essa questão polarizada, como era na época. Então hoje em dia eu acho que o pessoal que assume o sindicato tem um desafio maior.

E1) Quais as maiores conquistas do sindicato que você lembra?

E2) Foram várias, se você for imaginar que, não sei o ano, os professores não tinham nem 13º salário, enquanto que todos trabalhadores tinham. O professor tinha o abono de Natal que era uma coisa complicada. Aí os famigerados leilões de aulas que colocavam os celetistas numa condição terrível. Na época de 1987, por ai, foi conseguido um grande avanço que era tornar o professor celetista em pró-memória, uma estabilidade de dois, três anos. Depois isso acabou contribuindo com a

constituição de 1989, muita gente foi estabilizada, porque já tinha mais de cinco anos. Depois em 92 ate acabou acontecendo essa lei do fundão, muita gente acabou se beneficiando também por causa disso. E muitas conquistas salariais a cada greve é impossível dizer que você não ganhou nada. Porque você não sabe, se não houvesse luta o que teria acontecido. Você não tem bola de cristal para dizer: de nada adiantou. Mesmo quando você saia de uma greve com a auto-estima meio baixa, achando que não tinha sido conquistado muita coisa, você não sabe se você tivesse aberto a guarda naquela época, o que teria passado. Recentemente aí, a tentativa de um plano de cargos e salários, que houve uma luta no Paraná, todo liderado pelo sindicato. A própria hora atividade que tem sido uma reivindicação de anos. Inclusive a hora atividade, devido aquelas greves que aconteceram há tantos anos atrás, não só no Paraná, como em várias partes do Brasil, que a hora atividade é uma garantia dada pela própria LDB. Que acabou obrigando o governo atual a conceder esse primeiro 10%, agora 20%. Eu acho que as conquistas foram muitas.

E1) Fazer parte do sindicato significa ter consciência política?

E2) Apenas você ser filiado não garante que você tenha consciência política. Acho que a consciência política se forma desde criança, ao longo de muitos anos, e também da própria formação da pessoa e o amadurecimento, aquilo que você acha a maneira de você agir, tudo isso que é a política. Você vai amadurecendo, teus pontos de vista vão mudando. Acho que não é uma coisa, é um processo dinâmico. Mas apenas você ser sindicalizado, não significa que você tem consciência, muita gente se sindicaliza de última hora para entrar em um processo contra o estado, para conseguir algum direito, depois nunca mais se preocupa em participar, ou estar informado, se manter a par do que esta acontecendo.

E1) O sindicato hoje ainda é a melhor maneira dos professores reivindicarem seus direitos?

E2) Eu acredito que ainda o sindicato pode, deve e será a principal forma de ação. O que não descarte todas as outras. Eu acho que o novo sindicato hoje em dia exige maior esperteza, novas formas de atuação, modernas, que tendem explorar varias formas de lutas, varias formas de pressão. A gente sabe que tudo isso é difícil, mas você utiliza um pouco as armas do inimigo, sei lá, o marketing, a divulgação, a propaganda. Inclusive a política partidária. Mas o sindicato no momento ainda é a principal instância de luta, porque, se você tem aí no Paraná 80.000 professores, não sei qual o número exato, se você tivesse 60.000 professores sindicalizados contribuindo, você teria recursos para serem usados em prol desse trabalho.

E1) Quais as principais lutas do sindicato hoje?

E2) A grande luta, a primeira é sempre salarial. Enquanto o professor não tiver um salário digno, todo resto vai ficar em segundo plano. Para tanto a luta salarial, a luta por melhores condições de trabalho, a luta por uma escola democrática, pública, a luta do plano de carreira. A questão salarial, no novo plano de cargos e salários, porque o atual plano vigente tem quase 30 anos, é um plano de cargos e carreira e salário que é muito importante. Atualmente o professor, que tem dedicação, que estudou, aos 15 anos de trabalho, você não tem mais perspectiva de avanço na carreira, a não ser pelos anos de trabalho, que é pouco. Falta formas de incentivar os estudos. Formas de incentivar o professor que é um pesquisador na sua área.

Paralelo a isso se o sindicato tiver uma disponibilidade e acabar promovendo coisas que acabam contribuindo lá com o professor, que nem tem lá a casa da praia. Tudo isso também é bom. Mas não é o 1º plano, 1º plano são as lutas mesmo, que é o mais importante.

E1) Você acha que o professor sindicalizado tem condições de dar uma aula melhor?

E2) Principalmente em relação a formação do cidadão, o professor sindicalizado automaticamente esta sinalizando para o aluno uma maneira de ele também participar da sociedade e mais tarde na sua vida se organizar e lutar pelos seus direitos. Com relação ao professor não sindicalizado ele estaria sinalizando uma coisa contrária. Agora o grau que isso é verdadeiro; mas que sim, automaticamente o professor que é sindicalizado me parece que ele encara o seu trabalho de uma maneira mais profissional, quem é sindicalizado e luta pela carreira do professor automaticamente ele não tem idéia de que daqui 2, 3 anos eu vou pular fora desse bonde. Ele tem a idéia que essa é a carreira dele, então automaticamente ele vai ter uma seriedade que é importante.

4 A PRÁTICA DOS PROFESSORES PARANAENSES ENQUANTO CATEGORIA PROFISSIONAL (ANÁLISE)

Entendemos que a formação política dos professores tem que ser explicitada e aprimorada constantemente quando o que se quer é estreitar e fortalecer os vínculos da prática pedagógica com os interesses populares e não de minorias privilegiadas política, econômica e culturalmente.

Entendemos também que tal formação se dá na **prática**, isto é, ação material, objetiva. Transformadora (VÁSQUEZ, 1968, p. 213) **pela mediação da teoria**, tanto enquanto conhecimento sobre a prática passada e presente, como enquanto finalidade, isto é, orientação da prática futura (possibilitada pela prática anterior bem como pelo seu conhecimento).

Tomando-se como referência a luta pela estabilidade levada por professores contratados não concursados, que acirra o conflito com os professores efetivos, isto é, contratados por concurso, percebe-se que ela tem por base o processo de um acelerado crescimento do número de alunos atendidos pela escola pública que, em conseqüência, cria a necessidade de ampliação também do corpo docente.

Tem-se aí uma evidência de que a escola pública esta se constituindo num organismo de sociedade civil fortalecido, pois isso indica que ela está atingindo graus significativos de ampliação e conseqüentemente sofre (como já vinha sofrendo) um processo de complexificação em sua estrutura de recursos humanos na tentativa de atender de maneira diferenciada, por um tempo cada vez maior, um também sempre maior número de pessoas de diversas origens de classe.

Evidencia-se, também, que tal ampliação e complexificação não acontece mecânica e automaticamente. Elas geram problemas que, na maioria das vezes, são apenas contornados e não propriamente solucionados. Enquadram-se nesse caso, as medidas que procuraram dar conta da necessidade criada de ampliação do corpo docente através da contratação sem concurso, mesmo da estabilidade para os não concursados após vários anos de exercício e, mais ainda, através da contratação

recente em **caráter excepcional** e em **caráter temporário**, como é o caso Paraná Educação (empresa semi-privada que administra recursos humanos no Estado do Paraná), e também o caso do Processo Seletivo Simplificado, amplamente utilizado nos últimos anos.

Ironicamente, não há mais espaço para discussões pedagógicas nas unidades dessa organização escolar que se amplia e complexifica. Há mais propriamente monólogos entre os chamados **especialistas** (que servem de transmissão dessas decisões tomadas de cima para baixo) e os professores.

Os professores com alguma formação político-pedagógica anterior, que os habilitava a um exercício profissional com relativa autonomia, sentem-se empurrados para dentro da sala de aula e sabem, desde então ou logo em seguida, que tais limites são por demais estreitos e têm que ser rapidamente ultrapassados para que não venham a ser totalmente anulados. Tais professores com mais tempo de serviço, sentem mais diretamente que o professor perde importância numa escola onde essas características vão passando a dominar. Os professores que chegaram a escolher os membros da direção e a própria direção, ao contrário de verem essa prática consagrada em lei, e, portanto, multiplicada, vêem-na destruída pela indicação da direção, ou manobras antidemocráticas na escolha da direção.

Os professores vão se sentindo como que afogados no emaranhado legislativo que, de certa maneira, sempre existiu, mas que vai ampliando, através da multiplicação de normas legais que impossibilita ou dificulta enormemente a necessária clareza dos direitos adquiridos, do grau de desrespeito dos mesmos e do que há a reivindicar. Uma legislação que vai sendo reconhecida como algo cheio de artifícios para provocar deliberadamente não só o comprometimento da autonomia do professor, como também a queda de seu salário.

Tomando-se a unidade escolar como tema de atenção parece que esses acontecimentos, que citamos, constitui fortes indicadores de seu enfraquecimento enquanto organismo de sociedade civil, que nas palavras de um entrevistado aparece como falta de reconhecimento, por parte da sociedade ao trabalho do professor.

Nessa situação de dificuldade ou mesmo impossibilidade de reagir, os professores vão tendo seus salários corroídos e vão sendo obrigados a aceitar e até reivindicar, de início o aumento do número de aulas dadas, como único meio de obter reajustes, mais do que aumentos salariais propriamente ditos.

Dessa maneira o fator econômico-salarial acaba afetando o pedagógico, como percebemos em todas as entrevistas, já que a sobrecarga de trabalho que vão assumindo reduz em muito o tempo disponível para um estudo regular, através do qual possam manter-se satisfatoriamente informados sobre os acontecimentos relativos à sua área de conhecimento; chega-se, mesmo, a reduzir o tempo de preparo de aula indispensável àqueles que queiram fazer e executar um planejamento mais crítico e criativo, a ponto de um professor afirmar que: “40 horas em sala de aula emburrece, tanto o professor quanto o aluno”, com o qual concordamos plenamente.

Numa situação como essa os professores vão reduzindo sua presença na escola em termos de um estafante **entra e sai** de sala de aula. Para alguns, os mais novos na carreira, isso se repete em um mesmo ano em várias escolas já que só assim completarão uma carga-horária razoável. Nessas condições o **entra e sai** de sala de aula se amplia com um **entra e sai** de unidades escolares.

Evidentemente, os professores submetidos a tais condições objetivas de trabalho vão deixando de participar da organização e/ou realização de uma série de outras atividades de cunho cultural dentro ou mesmo fora da escola. Aqueles que não chegaram a participar, pelo fato de iniciarem a carreira já numa época em que isso não era norma, não chegam a criar e desenvolver esse hábito, sendo apenas “dadores de aulas, assim como entregadores de pizza”, tendo que fazer tudo com rapidez para atingir o maior número de estabelecimentos.

O que estamos querendo destacar ainda é o fato de que o empobrecimento econômico sofrido pelos professores, mais intensamente nas últimas duas décadas, gera e/ou agrava um empobrecimento (pedagógico) cultural. Um empobrecimento dessa natureza se constitui em problema para todo ser humano, uma vez que o que o caracteriza, enquanto tal, é ser um **ser** que atua praticamente dirigido por sua

consciência, sendo, portanto, dotado de capacidade e necessidades intelectuais culturais. Mas parece que o problema ainda é maior para aqueles que têm responsabilidades profissionais no âmbito do trabalho superestrutural de natureza intelectual, propriamente dita, como é o caso do professor, uma vez que estes se constituem em instrumentos auxiliares no processo de ampliação da capacidade intelectual do trabalhador manual.

4.1 A FORMAÇÃO POLÍTICO-SINDICAL DOS PROFESSORES.

O desenvolvimento do item anterior possibilita a resposta à questão que levou a este trabalho em um de seus aspectos fundamentais, já que nele procuramos registrar os momentos mais significativos do envolvimento de toda uma categoria numa prática necessária à defesa de seus reais interesses e no interior da qual vai sendo conquistada a própria consciência desses mesmos interesses.

Como foi visto, foi a necessidade do enfrentamento das contradições, que se vão desenvolvendo e se impondo à consciência de determinados setores da categoria (e desses para os demais), que levou muitos professores a uma ação efetiva que, por sua vez, lhes possibilitou avançar no grau de compreensão de sua condição de assalariado e de sua especificidade de educador-escolar, numa sociedade de tipo capitalista (dependente).

As contradições que se vão desenvolvendo é que vão exigindo dos professores um posicionamento, do qual resulta a prática e o engajamento.

Portanto, é nessa prática e por ela que se dá concretamente à formação política de uma significativa parcela dos professores da escola pública do Estado do Paraná nas últimas décadas. Professores esses que vão entendendo que os seus interesses se integram aos interesses da maioria dominada da população brasileira.

É essa prática coletiva que impõe desafios a toda a categoria e que exige de boa parte uma reflexão sobre essa situação vivida. Reflexão esta que produz um mínimo de conhecimento necessário sobre tal situação.

É essa prática coletiva que exige um mínimo de organização que deverá ser paulatinamente ampliado. É, pois, nesse processo que a categoria vai criando e desenvolvendo os seus intelectuais, isto é, aquela camada de membros da própria categoria que terá como função expressar os interesses desse conjunto e difundi-los, com vistas à conquista de homogeneidade e consciência de sua função (e importância) social, da qual decorrem seus interesses enquanto categoria profissional.

Esta camada (de intelectuais da categoria) é, portanto, indispensável ao avanço, ou seja, à educação de todo o conjunto. Para isso terá que se adiantar em certo grau em relação a esse conjunto e se constituir na liderança, justamente por demonstrar na prática, diante dos desafios, condição de mais aceleradamente compreender a situação, captar e expressar os anseios da categoria.

A análise da prática dos professores nessas décadas evidencia quanto à política (econômica, cultural, educacional) imposta pelos governos à população em geral e, portanto, a professores e alunos, dificultou a sua organização como classe trabalhadora, seja dentro ou fora do sindicato.

A análise dessa mesma prática evidencia, ainda, quanto são negativas as conseqüências dessas condições de vida e de trabalho para a saúde, tanto física quanto mental (o caso do Paraná é alarmante nesse sentido), a ponto de levar aqueles a elas submetidos a aplicarem suas vontades no reconhecimento das possibilidades, bem como no aproveitamento dessas mesmas possibilidades de enfrentamento (coletivo) dessa situação. Seguindo, ainda, os testemunhos, constata-se que essa compreensão do político, que sobredetermina o pedagógico e o salarial, decorre, em boa parte, dos casos da participação nas chamadas tendências políticas.

É, pois, a própria prática dos professores que evidencia a mediação necessária do partido e do sindicato na educação política das lideranças da categoria e por elas na educação de toda a categoria.

Sendo o partido um importante organismo de educação política, como já dissera Gramsci, constitui-se num instrumento de viabilização mais efetiva e, portanto, mais estreita do vínculo entre líder de uma categoria determinada.

Entendendo, pois, que o trabalho do professor, inserido que está no âmbito do conhecimento, tem caráter intelectual (político-dirigente e organizador) e difusor (crítico), insere-se de maneira direta no âmbito da luta ideológica em desenvolvimento no seio da sociedade do qual é parte e pela qual luta no sentido de uma formação adequada para uma cidadania participativa e democrática.

Para uma grande parcela do professorado a influência do partido e do sindicato em sua formação se faz de forma indireta pela mediação da influência de lideranças internas e/ou mesmo externas à categoria que se constituem nesses membros, a um tempo, do partido e da categoria profissional.

Tal influência indireta do partido também existe para setores da própria liderança do professorado que, por várias razões, não se constituem em militantes, mas que, enquanto pessoas interessadas e atentas aos problemas postos pela realidade do tempo presente, também buscam, às vezes mais, às vezes menos sistematicamente, assimilar criticamente a contribuição teórica acumulada.

A prática orientada por tais influências, acompanhada do processo de crítica e autocrítica, é que evidenciará aquele partido que mais adequadamente está compreendendo e expressando o processo de transformação social.

O que fica evidenciado é que para alguns a experiência inicial de participação numa prática organizada acontece em consequência do movimento estudantil, constituindo-se esse num instante privilegiado de início de uma reflexão mais geral sobre o político-social ou de desenvolvimento de influências já trazidas de outras épocas. Percebe-se, também, que outros que não chegaram a ter participação no movimento estudantil, depois de formados, já na condição de profissionais, passam a fazer parte de grupos que tiveram no movimento estudantil um instante importante de sua formação.

Mais do que a idade, a própria condição de estudante, que tem sua condição financeira garantida pela família ou por um emprego que tem, por hora, esse sentido de garantia da subsistência enquanto estuda, favorece a ênfase quase que absoluta no

aspecto político dos problemas enfrentados pela categoria estudantil ou mesmo por outros setores, ou, ainda, dos problemas gerais que afetam o conjunto da população.

A compreensão do significado do movimento estudantil deverá levar o professor a entender e estabelecer uma relação que tenha por referência primeira o estudante enquanto uma categoria que, portanto, terá que se utilizar de organismos já existentes ou a serem criados que tornem viável o encaminhamento dos problemas de sala de aula. Esta prática organizada dos estudantes é educativa para os próprios estudantes, como o é também para os professores, é na interação segundo Dussel, que ambos tornam-se verdadeiramente pessoas.

4.2 A IMPORTÂNCIA DA ESCOLA ENQUANTO CENTRO EFETIVO DE CULTURA – FORMAÇÃO DE CIDADÃOS.

Algumas escolas do então ensino fundamental, médio e superior, por razões especiais, constituíram-se em centros culturais nas últimas décadas, e o fato de poder ter estudado e/ou exercido o magistério nesse ambiente significou um elemento importante (entre outros) na formação de um profissional competente tanto técnica quanto politicamente.

A escola tem que comportar o debate e a prática política, o debate e a prática artística como condição de que o próprio debate e a prática científica e técnica se desenvolva de tal maneira que resulte em profissionais criadores e/ou difusores críticos dos conhecimentos necessários à população, conforme vimos com Habermas na parte dois deste trabalho.

Os professores que vivenciaram uma escola onde esses vários aspectos da vida cultural eram mais ou menos desenvolvidos passaram pela amarga experiência de ver que, ao invés dessa tendência se desenvolver e, com isso, se multiplicarem as escolas assim organizadas, acontece que principalmente na última década, a destruição do que existia nesse sentido e a generalização de um regime de trabalho obscurantista que comporta apenas o burocrático e o pedagógico confinado e mutilado em sala de aula, conforme percebemos nos discursos dos professores entrevistados.

5 CONCLUSÃO

A reflexão feita e da qual resultou este trabalho teve como ponto de partida o seguinte problema: como se dá concretamente a formação política dos professores que, nas condições atuais de vida e de trabalho, vão-se dando conta de que é necessário lutar pelos seus interesses enquanto categoria profissional da área da educação. Vão se dando conta também, que a via para a consecução disso é a busca da compreensão do que é necessário, mesmo que não suficiente, à maioria dominada da população brasileira e que diz respeito à sua especialidade de professor dessa ou daquela disciplina, a fim de que essa maioria supere tal condição de dominação.

Nesse processo de fortalecimento, a organização escolar vai tendo ampliada e complexificada sua estrutura, material e de recursos humanos, vai tendo multiplicada a natureza de seus graus e cursos na tentativa de atender de maneira diferenciada, por um tempo cada vez maior, um também sempre maior número de pessoas.

Entendemos que tal processo acontece pela necessidade que a burguesia tem de criar novos organismos e/ou desenvolver antigos em conseqüência da luta ideológica contra a aristocracia, visando conseguir, pelo consentimento ativo, uma base social mais ampla. É, pois, um fenômeno de socialização da cultura sob hegemonia burguesa.

Entendemos, ainda, que esta contradição em nível ideológico é a manifestação no âmbito da ordem intelectual e moral (cultural) da contradição fundamental que tem origem e desenvolvimento na base da sociedade burguesa entre a privatização do capital e a socialização da força de trabalho.

À medida que tal contradição se desenvolve e vai se transformando de motor em freio do desenvolvimento das forças produtivas, vão-se constituindo as condições materiais de destruição das relações capitalistas de produção. Nesse processo a luta ideológica muda de qualidade e passa a ser fundamentalmente entre a burguesia e o operariado.

Se deixar-se educar pela classe operária é uma necessidade, a fim de que o professor consiga compreender e inserir o seu trabalho no contexto social em que se dá, também é necessário deixar-se educar pelos seus próprios pares. Só assim o que há de comum e o que há de específico chegam a ser compreendidos em unidade. Só assim a condição de trabalhador intelectual da área da educação será compreendida sem reduções apressadas.

Se a experiência dos professores sindicalizados aponta para isso, ela aponta também para a necessidade de que esse conhecimento mais rigoroso, sobre qual é a atual composição (hoje) dessa categoria profissional, venha a ser produzido.

Pelo fato de a delimitação ter feito recair a atenção sobre a formação política dos professores, numa época em que as condições contratuais-salariais estão se deteriorando violentamente, foi dada ênfase ao aspecto político-sindical da prática dos professores. E é na luta contra tais condições que vão surgindo e/ou desenvolvendo-se os representantes dos interesses populares no interior da escola.

Nessas circunstâncias, a identificação com o popular acontece muito mais pelo reconhecimento de que o professor, como o operário, é um assalariado (explorado/dominado/trabalhador) e menos pelo reconhecimento de que o trabalho de natureza intelectual, que o professor realiza, tem um conteúdo específico que é necessário ao trabalhador manual, isto é, às camadas populares em geral e ao operariado em particular.

Com base nos poucos testemunhos coletados, pode-se constatar que para os professores entrevistados, essa conquista da unidade entre condições de vida e de trabalho, isto é, da unidade entre o político-sindical e o político-pedagógico propriamente dito é um desafio posto à categoria, na pós-modernidade, que se complexifica cada vez mais sob a hegemonia do pensamento neoliberal e as suas práticas.

Desafio este que já vem sendo enfrentado, mesmo que com dificuldades, por inúmeros professores que não exercem liderança propriamente no interior da categoria

a que pertencem, mas atuam como educadores conscientes da sua função social de educadores.

Entendemos que mesmo sendo possível a formação política fora do partido e do sindicato (manifestações espontâneas e temporárias, conscientização e informação por meio da mídia), ainda sim constatamos que as mobilizações onde o povo tem vez e voz são importantes porque:

- atingem as questões do bem comum de todo o povo;
- fazem conhecer a realidade social, política, econômica, religiosa e cultural da região, do Estado e do Brasil;
- treinam os líderes desde o pequeno grupo até os corajosos animadores de uma multidão ativa e consciente;
- ajudam a descobrir as causas, as raízes, os culpados e as conseqüências das injustiças e dos problemas que fazem o povo viver oprimido e sofrido;
- criam a união e a organização popular em cima de questões do bem comum;
- são a luta pacífica para conquistar soluções e vitórias entre as classes trabalhadoras;
- elaboram documentos concretos da verdade entre o povo, verdadeiras constituintes;
- descobrem que a vida melhora com direitos e deveres iguais para todos;
- constroem a verdadeira escola da vida, inclusive contradizendo e condenando o sistema escolar oficial;
- apoiam os corajosos. Animam os desacreditados;
- despertam os indecisos e inconscientes;
- descobrem os amigos e os inimigos do povo trabalhador;
- desenvolvem as qualidades de cada pessoa participante – o povo é inteligente e capaz de fazer a sua história;
- impulsionam para agir diante dos compromissos sociais;
- fazem viver o sabor de conquistar as vitórias com esforço, luta, coragem, sofrimento e participação;
- comprometem as pessoas, umas com as outras, pois sozinho ninguém melhora na vida; um povo consciente e unido sente-se forte diante do sistema dos poderosos exploradores;
- denunciam o sistema individualista dos ricos exploradores e anunciam a fraternidade na justiça, no amor, união, na combinação e na participação, onde **se trabalha para viver e não se vive para trabalhar** [grifo do autor]. (PSZYMUS, 1989, p. 233-234).

REFERÊNCIAS

- AQUINO, R. et al. **Brasil: uma história popular**. Rio de Janeiro: Record, 2003.
- AMES, J. L. **Liberdade e libertação na ética de Dussel**. Campo Grande: Cefil, 1992.
- ARAÚJO, L. B. L. **Religião e modernidade em Habermas**. São Paulo: Loyola, 1996.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1986.
- BERGER, P. L; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
- CUNHA, L. A. Quem educa os educadores? **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 2, n. 5, p. 133, jan. 1980.
- DUSSEL, E. **Método para uma filosofia da libertação**. São Paulo: Loyola, 1986.
- _____. **Filosofia da libertação**. São Paulo: Loyola, [s.d.].
- _____. **Para uma ética da libertação Latino-Americana**. São Paulo: Loyola, [s.d.]. v. 2: Eiticidade e Moralidade.
- _____. _____. São Paulo: Loyola, [s.d.]: v. 3: Ética e Pedagógica.
- _____. _____. São Paulo: Loyola, [s.d.]: v. 4: Política.
- GADOTTI, M. **Concepção dialética da educação**. São Paulo: Cortez, 1993.
- GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.
- _____. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- _____. **Cartas do cárcere**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.
- _____. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.
- HABERMAS, J. **Conhecimento e interesse**. São Paulo: Abril Cultural, 1980a. Os pensadores.
- _____. **Técnica e ciência enquanto “ideologia”**. São Paulo: Abril Cultural, 1980b. Os pensadores.
- _____. Política científica e opinião pública. In: HABERMAS, J. **Técnica e ciência enquanto “ideologia”**. Lisboa: Edições 70, 1997.

_____. **Teoría de la acción comunicativa**. Madrid: Taurus, 1987. v. 1: Racionalidad de la acción y racionalización social.

_____. **Teoría de la acción comunicativa**. Madrid: Taurus, 1987. v. 2: Crítica de la razón funcionalista.

_____. **O discurso filosófico da modernidade**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

LEVINAS, E. **Totalidade e infinito**. Lisboa: Edições 70, 1980.

_____. **Humanismo do outro homem**. Petrópolis: Vozes, 1993.

LINHARES, C. F. S. **A escola e seus profissionais: tradições e contradições**. Rio de Janeiro: Agir, 1988.

_____. Política de conhecimento e conhecimento na política da escola: perspectivas para a formação de professores. **Revista Educação e Sociedade**, Rio de Janeiro, n. 50, p. 170-190, abr. 1995.

LUDWIG, C. L. **A alternatividade jurídica na perspectiva da libertação: uma leitura a partir da filosofia de Enrique Dussel**. Curitiba, 1993. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal do Paraná.

MÁXIMO, C. M. **Os intelectuais e a educação das massas: polêmicas do nosso tempo**. Campinas: editora autores associados, 2000.

MICHIN, S. S. **Processo de concentração de capital no Brasil**. Rio de Janeiro: civilização Brasileira, 1973. p. 216.

MIRANDA, R. G. de. Breve histórico da APP-Sindicato. CONGRESSO ESTADUAL UNIFICADO DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO DO ESTADO DO PARANÁ. 1., 2000. CONGRESSO DE APP SINDICATO. 8., 2000. Pontal do Paraná.

PINTO, F. C. **A formação humana no projecto da modernidade**. Lisboa: Instituto Piaget, 1996. (Coleção: Epistemologia e Sociedade, 58).

PRESTES, N. H. **Educação e racionalidade: conexões e possibilidades de uma razão comunicativa na escola**. Porto Alegre: EDUPUCRS, 1996. Coleção Filosofia – 36.

PSZYMUS, J. **Educação e poder: a democracia nas organizações populares**. Curitiba, 1989. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal do Paraná.

REVISTA EDUCAÇÃO E SOCIEDADE, São Paulo: Cortez. Editorial, ano iv, n. 10, set. 1981.

RIBEIRO, M. L. S. **A formação política do professor de 1º e 2º graus**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

RODRIGUES, N. **Da mistificação da escola a escola necessária**. São Paulo: Cortez, 1987.

_____. **Por uma escola nova**: o transitório e o permanente na educação. São Paulo: Cortez, 1985.

ROUANET, S. P. **As razões do iluminismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez, 1980.

VASQUEZ, A. S. **Filosofia da praxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968. Série Rumos da Cultura Moderna. v. 11. Tradução de: Luiz Fernando Cardoso. Tradução de: "Filosofia de la práxis".

ANEXOS

ANEXO 1

ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

1. De onde você é? Qual o seu curso de graduação?
2. Onde e quando começou a trabalhar?
3. Quando você se sindicalizou?
4. Para que entrar no sindicalismo?
5. Você acha que os sindicatos já foram mais representativos que são hoje?
6. Quais os principais conquistas, que você lembra, do sindicato dos professores?
7. Você acha que o sindicato ainda é a melhor forma dos professores reivindicar e buscar informação política?
8. Você sabe hoje quais são as principais lutas do sindicato?
9. Você acha que o professor sindicalizado pode ser um educador melhor?

ANEXO 2

CARTA DOS DIREITOS SINDICAIS DOS TRABALHADORES

A tarefa fundamental e constante dos sindicatos é lutar pela melhoria do nível de vida dos trabalhadores, pela paz, pelo reforçamento da cooperação econômica e cultural entre os povos. Para isso, eles devem estender sua influência às amplas massas trabalhadoras, recrutar novos membros e criar organizações sindicais onde elas não existem, consolidar a unidade da classe operária, forjar a unidade de ação dos trabalhadores de todas as filiações sindicais e dos trabalhadores não organizados. (III Congresso Sindical Mundial, Viena, 1953.)

I - Direitos dos trabalhadores

Os trabalhadores têm o direito de constituir sindicatos, de se filiar às organizações sindicais existentes e participar de todas as atividades sindicais. sem autorização nem controle das autoridades públicas e dos empregadores.

Os trabalhadores têm o direito. Em todos os locais de trabalho como fora deles, de se reunir, discutir e exprimir livremente sua opinião sobre todas as questões que lhes interessam, ler o jornal de preferência, divulgar a imprensa e as publicações sindicais e operárias e realizar qualquer propaganda sindical.

Os trabalhadores têm o direito de eleger, em todos os locais de trabalho, tanto nas empresas públicas como privadas, delegados sindicais e de empresa ou dirigentes de organizações sindicais de base encarregados de defender seus interesses. bem como serem eleitos para essas mesmas funções.

Têm o direito de se dirigir à organização ou ao delegado sindical por eles eleito sobre todas as questões que afetem seus interesses gerais, particulares ou individuais.

Os trabalhadores têm o direito de participar de toda ação pela defesa de seus interesses, seja através da greve, de manifestações ou de qualquer outra forma de luta sindical.

Em nenhum caso, os patrões e os poderes públicos poderão levar em conta a filiação ou a atividade sindical dos trabalhadores, suas opiniões ou convicções

personais, para estabelecer qualquer discriminação em matéria de contrato, emprego e salário ou para justificar sua demissão e a aplicação de punições.

II - *Livre funcionamento das organizações sindicais*

Os membros das organizações sindicais determinam livremente seus estatutos, funcionamento e atividade, elegem livremente e sem restrições a seus dirigentes e órgãos executivos. As organizações sindicais têm o direito de exercer suas atividades, de acordo com os estatutos, sem interferência nem controle das autoridades públicas ou dos empregadores.

As organizações sindicais têm o direito de convocar reuniões e congressos sindicais, sem autorização prévia das autoridades públicas. Têm o direito de organizar manifestações sindicais, inclusive em praça pública. Têm o direito de convocar reuniões sindicais nos locais de trabalho.

Os trabalhadores organizados nos sindicatos fixam, de acordo com seus estatutos, as mensalidades sindicais que devem ser cobradas nas condições por eles estabelecidas. A mensalidade sindical deve ser livre e voluntária. Somente as organizações sindicais têm o direito de administrar seus fundos, sem controle das autoridades públicas e dos empregadores. Os fundos sindicais, da mesma forma que todos os demais bens adquiridos pelos sindicatos, não podem ser confiscados em nenhum caso.

As organizações sindicais têm o direito de obter dos poderes públicos sedes permanentes necessárias ao exercício de suas atividades. Somente elas têm o direito de administrar as sedes de sua propriedade ou colocadas à sua disposição. Tais sedes são invioláveis.

As organizações sindicais têm o direito de organizar o trabalho de educação e instrução dos trabalhadores e qualquer outra atividade cultural, criar e dirigir escolas, bibliotecas, clubes e outras instituições sociais, educativas, culturais, esportivas e de descanso para os trabalhadores.

Os representantes dos sindicatos e os delegados eleitos pelos trabalhadores têm o direito de efetuar suas atividades nos locais de trabalho, sem entraves ou controle das autoridades públicas e dos empregadores. No cumprimento de suas funções sindicais devem estar protegidos contra qualquer punição, medida disciplinar ou repressiva. Quando os trabalhadores residirem em casas dos empregadores, nem estes nem as autoridades públicas podem impedir os representantes e delegados sindicais, no exercício de suas funções, de entrar nas habitações dos trabalhadores.

As organizações sindicais de todas as profissões e ofícios têm o direito de se federar no plano profissional ou industrial, local, regional, nacional ou territorial. Esse mesmo direito, nas mesmas condições, deve ser reconhecido no plano interprofissional.

III - Representação dos trabalhadores pelas organizações sindicais

As organizações sindicais têm o direito de intervir em defesa dos interesses dos trabalhadores, de examinar, se pronunciar e agir em toda questão que afete os mesmos.

Têm o direito de negociar e concluir contratos coletivos com os empregadores e autoridades públicas, inclusive no serviço público.

Representam os interesses individuais ou coletivos dos trabalhadores em todos os organismos encarregados de tratar das questões que lhes interessam e principalmente da fixação de salários, da proteção do trabalho, da formação profissional, do contrato, do empregado e da demissão.

Nesse sentido nenhuma discriminação deve ser feita entre elas pelos poderes públicos. Devem ter o direito de participar nesses organismos de conformidade com a representação que possuem. No caso da escolha de uma única organização, essa deve recair na mais representativa.

Têm o direito de participar na administração e na direção dos organismos de previdência social e em todos os demais órgãos sociais.

Têm o direito de iniciar ações judiciais em defesa dos interesses dos trabalhadores.

As organizações sindicais devem ser consultadas sobre todas as questões que interessam direta ou indiretamente aos trabalhadores, principalmente durante a elaboração de leis e regulamentos referentes às mesmas.

IV - Garantia do direito de greve

O direito de greve é um direito fundamental dos trabalhadores. Todo trabalhador, qualquer que seja sua profissão, tem o direito de entrar em greve, sem nenhuma limitação. Os trabalhadores e as organizações sindicais têm o direito de adotar qualquer medida para organizar ou apoiar uma greve.

A organização ou a participação numa greve, assim como numa manifestação, não pode *ser*, em nenhum caso, alvo de penalidades, punições ou medidas repressivas, antes, Durante, ou após a greve.

V - A atividades sindicais internacionais

As organizações sindicais têm o direito de se filiar a organização sindical internacional de sua preferência, de acordo com a vontade livremente expressa de seus membros.

As organizações sindicais têm o direito de participar nas atividades sindicais internacionais, de cooperar e realizar ações comuns com organizações sindicais estrangeiras ou internacionais, bem como ações de solidariedade para com os trabalhadores e os sindicatos de outros países. Têm o direito de organizar conferências e reuniões sindicais internacionais.

As organizações sindicais têm o direito de efetuar intercâmbios de delegações e manter, sem obstáculos, relações com as organizações sindicais internacionais ou estrangeiras. Nesse sentido, seus representantes devem dispor dos passaportes e vistos necessários.

As organizações sindicais internacionais têm o direito de manter relações permanentes com as organizações sindicais de todos os países. As organizações sindicais internacionais têm o direito de concluir qualquer acordo com as organizações sindicais interessadas visando enviar delegações e representantes a seus países, remeter-lhes suas publicações, organizar reuniões e conferências sindicais internacionais, assim como organizar a solidariedade e ajuda mútua internacional. Têm o direito de receber as mensalidades provenientes das organizações sindicais nacionais ou regionais.

Todos os trabalhadores gozam dos direitos previstos nesta Carta, sem nenhuma discriminação de profissão, qualificação, idade, sexo, raça, cor, nacionalidade, casta, idioma, opiniões políticas e religiosas.