

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado em Educação



Dissertação

**A Participação Feminina no Sindicato de Trabalhadoras/es em Educação: uma
análise acerca do 24º Núcleo do CPERS/SINDICATO**

Carmen Beatriz Lübke Ücker

Pelotas, 2019.

Carmen Beatriz Lübke Ücker

**A Participação Feminina no Sindicato de Trabalhadoras/es em Educação: uma
análise acerca do 24º Núcleo do CPERS/SINDICATO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Valdelaine Mendes

Pelotas, 2019.

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação na Publicação

U16P ÜCKER, CARMEN BEATRIZ LÜBKE

A PARTICIPAÇÃO FEMININA NO SINDICATO DE
TRABALHADORAS/ES EM EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE ACERCA DO 24º
NÚCLEO DO CPERS/SINDICATO / CARMEN BEATRIZ LÜBKE ÜCKER;
VALDELAINE MENDES, ORIENTADORA. — PELOTAS, 2019.

107 f.

DISSERTAÇÃO (MESTRADO) — PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO, FACULDADE DE EDUCAÇÃO, UNIVERSIDADE FEDERAL DE
PELOTAS, 2019.

1. SINDICALISMO DAS/OS TRABALHADORAS/ES EM EDUCAÇÃO.
2. REPRESENTANTES DE ESCOLA. 3. 24º NÚCLEO DO
CPERS/SINDICATO. 4. GÊNERO. I. MENDES, VALDELAINE, ORIENT. II.
TÍTULO.

CDD : 370

Carmen Beatriz Lübke Ücker

A Participação Feminina no Sindicato de Trabalhadoras/es em Educação: uma análise acerca do 24º núcleo do CPERS/SINDICATO

Dissertação aprovada, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas.

Data da defesa: 30 de setembro de 2019.

Banca examinadora:

Prof^a. Dra. Valdelaine Mendes (Orientadora).
Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo.

Prof^a. Dra. Márcia Ondina Vieira Ferreira.
Doutora em Sociologia pela Universidade de Salamanca.

Prof^a. Dra. Maria Cecília Lorea Leite.
Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Prof^a. Dra. Alessandra Gasparotto.
Doutora em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Agradecimentos

Ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas.

À minha família, de modo especial à minha mãe e à minha irmã, pelo apoio para o desenvolvimento desta pesquisa e pela compreensão da minha ausência.

Ao 24º Núcleo do CPERS/SINDICATO, especialmente na pessoa do seu Diretor, Mauro Rogério Amaral, pelo auxílio na realização do levantamento dos dados que possibilitaram fazer esta pesquisa.

Às minhas amigas e companheiras de luta dentro do sindicato, Carla Cassais e Vivian Vandes Almeida, pelo apoio e incentivo para a realização deste trabalho e por viabilizarem, em alguns momentos, o contato com as/os sujeitas/os desta investigação.

À minha amiga Rita de Araujo Neves, pelo apoio, incentivo e conselhos recebidos ao longo desta jornada.

À professora Alessandra Gasparotto, pela compreensão e apoio que tornaram possível a realização deste texto.

À minha orientadora, Valdelaine Mendes, pelo apoio e paciência ao longo desta jornada.

À Rosana Martins, professora estadual e amiga, que foi quem me incentivou a fazer a seleção para o Mestrado, mas que por falta de incentivo do Estado à formação continuada das/os docentes não conseguiu concluir sua Dissertação.

Às mulheres que fizeram parte desta pesquisa, como participantes e interlocutoras.

Enfim, à grande rede de apoio que as mulheres que me cercam me ofereceram para que a conclusão desta jornada fosse possível.

*Ninguém liberta ninguém
ninguém se liberta sozinho
os homens [e as mulheres] se libertam em comunhão*

(Paulo Freire, Pedagogia do Oprimido, 1968)

RESUMO

ÜCKER, Carmen Beatriz Lübke. **A participação feminina no sindicato de trabalhadoras/es em educação: uma análise acerca do 24º núcleo do CPERS/SINDICATO**. 2019. 105f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, UFPEL, Pelotas.

Resumo: Este estudo tem como objetivo analisar como se constituem em sindicalistas as mulheres, trabalhadoras em educação, que atuam como representantes de escola no 24º núcleo do Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul – CPERS/SINDICATO, com sede no município de Pelotas. Essas representantes de escola, em sua maioria mulheres, cumprem um papel fundamental no que diz respeito ao trabalho de base exercido por esta entidade, sendo as responsáveis pela mediação entre o sindicato, a escola e sua comunidade. Porém, este trabalho, por vezes, acaba sendo invisibilizado. Portanto, este estudo se propõe a fazer uma reflexão sobre o caminho percorrido por essas profissionais dentro desta entidade, analisar o papel que exercem como representantes de escola e compreender as relações que elas estabelecem no decorrer de suas vidas enquanto militantes sindicais, assim como discutir os demarcadores de gênero que atravessam essa caminhada. Para tanto, nesta pesquisa de cunho qualitativo, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com onze representantes de escola, sendo oito mulheres e três homens. Essas entrevistas, gravadas e transcritas, foram submetidas à análise de conteúdo, adotando a categorização como procedimento metodológico. Evidenciou-se, após analisados os dados colhidos nas entrevistas, que essas trabalhadoras em educação estão passando, de forma cada vez mais acirrada, por um processo de proletarização que resulta da intensificação e precarização do trabalho, empobrecimento e adoecimento da categoria. Identificou-se, também, que estes fatores atingem homens e mulheres de formas diferentes. Para além da intensificação e da precarização do trabalho, pesa sobre as mulheres o trabalho doméstico e o cuidado com as/os filhas/os. No entanto, no exercício como representantes de escola, o sindicato é visto por essas mulheres como um lugar de formação, crescimento pessoal e profissional, mas também espaço de disputa e construção coletiva.

Palavras-chave: Sindicalismo das/os trabalhadoras/es em educação; Representantes de escola; 24º Núcleo do CPERS/SINDICATO; Gênero.

ABSTRACT

ÜCKER, Carmen Beatriz Lübke. **Female participation in the education workers union: an analysis of the 24th core of CPERS / UNION**. 2019, 105f. Dissertation (Master in Education) - Graduate Program in Education, Faculty of Education, UFPel, Pelotas.

Abstract: The aim of this study is to analyze how women become union members, women who work in education, that are school representatives in the 24th nucleus of the Rio Grande do Sul State Teachers Center - CPERS / SINDICATO, based in the city of Pelotas. These school representatives, mostly women, play a fundamental role with regard to the basic work performed by this entity, being responsible for mediation between the union, the school and its community. However, this work sometimes ends up being invisible. Therefore, this study proposes to reflect on the path taken by these professionals within this entity, to analyze the role they play as school representatives and to understand the relationships they establish throughout their lives as union activists, as well as to discuss the gender paths that cross this path. Therefore, in this qualitative research, semi-structured interviews were conducted with eleven school representatives, being eight women and three men. These interviews were recorded and transcribed and submitted to content analysis, adopting categorization as a methodological procedure. Evidences, after analyzing the data collected in the interviews, showed that these education workers are undergoing, an increasingly fiercely process of proletarianization that results from the intensification and precariousness of work, impoverishment and illness of the category. It was also identified that these factors affect men and women in different ways. In addition to the intensification and precariousness of work, there is also the burden of domestic work and care taking for their sons and daughters for women. However, in exercising the role of school representatives, the union is seen by these women as a place of formation, personal and professional growth, but also a space for dispute and collective construction.

Keywords: Unionism of education workers; School representatives; 24th CPERS / UNION Center; Gender.

Lista de Abreviaturas e Siglas

AFEPERGS	Associação dos Funcionários das Escolas Públicas do Estado do Rio Grande do Sul.
ABE	Associação Brasileira de Educação
ASRGP	Associação Sul-Rio-Grandense de Professores
ARENA	Aliança Renovadora Nacional
CPERS/SINDICATO	Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul/ Sindicato dos trabalhadores em educação
CPPERS	Centro dos Professores Primários do Estado do Rio Grande do Sul
CUT	Central Única dos Trabalhadores
CPPE	Centro dos Professores Primários do Estado
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CPB	Confederação dos Professores do Brasil
DCE	Diretório Central dos Estudantes
EaD	Ensino a Distância
LGBTIs	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneras/os, Transsexuais, Travestis e Interssexuais
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PDT	Partido Democrático Trabalhista
PT	Partido dos Trabalhadores
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade
APEOESP	Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo
UFPel	Universidade Federal de Pelotas

Lista de Apêndices

Apêndice A	Roteiro de Entrevistas	95
Apêndice B	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	96

Sumário

1.	INTRODUÇÃO.....	13
2.	METODOLOGIA.....	20
3.	UMA DOCÊNCIA FEMINIZADA... ..	26
	3.1 A docência vocacionada	26
	3.2 Entre a vocação e a resistência.....	30
4.	PROLETARIZAÇÃO DA DOCÊNCIA.....	34
	4.1 Intensificação e precarização do trabalho	42
	4.2 Empobrecimento e adoecimento	51
5.	SINDICALISMO DE TRABALHADORAS/ES EM EDUCAÇÃO	55
	5.1 Apresentando o CPERS/SINDICATO	58
	5.2 Estruturação do CPERS/SINDICATO	60
	5.3 Representantes de escola	62
	5.3.1 Trajetória Sindical	63
	5.3.2 O sindicato como espaço de formação e luta coletiva	69
6.	DEMARCADORES DE GÊNERO	75
	6.1 Problematizando o conceito de gênero	75
	6.2 Trabalho doméstico	78
	6.3 Cuidado	85
	6.4 Existe diferença na participação entre mulheres e homens no sindicato? ..	88
7.	Considerações Finais	94
	Referências	98
	Apêndices	106

1. INTRODUÇÃO

Nesta pesquisa pretendeu-se fazer um estudo acerca das relações de gênero que constituem o sindicato das trabalhadoras/es em educação do Rio Grande do Sul, a partir da análise do Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul - CPERS/SINDICATO. Para tanto, estudou-se a trajetória das trabalhadoras que compõem o 24º Núcleo deste sindicato, cuja sede se localiza na cidade de Pelotas. O 24º Núcleo surgiu em 1980, além da sua sede em Pelotas, atende também os municípios de Arroio Grande, Canguçu, Herval, Piratini, São Lourenço do Sul, Jaguarão, Pedro Osório, Capão do Leão, Morro Redondo, Cerrito, Herval, Turuçu e Pedras Altas.

Ao longo desses setenta e quatro anos de história, estiveram à frente do CPERS/SINDICATO, vinte e quatro dirigentes, sendo vinte delas mulheres e apenas quatro homens, entre eleições e reeleições. Ao todo, seis mulheres conseguiram se reeleger como dirigentes da instituição. Dos quatro homens que ocuparam essa posição, dois também se reelegeram. As mulheres são maioria também à frente da direção dos quarenta e dois núcleos que compõem esta entidade. De acordo com os dados obtidos nas eleições que ocorreram no segundo semestre de 2017, elas são responsáveis pela direção de vinte e cinco núcleos, sendo os demais dezessete núcleos dirigidos por homens. Mesmo nos núcleos dirigidos por homens, são as mulheres quem ocupam as suas vices direções, como é o caso do 24º Núcleo. Raros são aqueles dirigidos somente por homens, pois dos quarenta e dois núcleos que compõem o CPERS/SINDICATO apenas o 27º Núcleo (Três Passos), o 35º Núcleo (Três de Maio) e o 41º Núcleo (São Borja) têm homens nas suas direções e vice direções.

O CPERS/SINDICATO conta atualmente com 82796 sócias/os, destes 74292 são mulheres e 8504 são homens¹. Composto por quarenta e dois núcleos regionais, esta entidade realiza uma vez por mês em cada núcleo o conselho regional, com o intuito de discutir as demandas da comunidade escolar, da escola e da categoria. Participam deste conselho as/os representantes de cada escola, eleitos pelas/os

¹ Dados obtidos através do Serviço de Atendimento ao Sócio – SAS no CPERS/SINDICATO. Esses dados foram informados no dia 19 de novembro de 2018.

trabalhadoras/es em educação e as/os representantes municipais. Estas/es representantes de escola também são em sua maioria mulheres.

Ao todo o 24º núcleo atende 111 escolas, compreendendo um total de 4193 sócias/os, sendo 3755 mulheres e 438 homens², entre o município de Pelotas e demais municípios que compõem este núcleo. Destas 111 escolas, o 24º núcleo conta com 53 representantes de escola, sendo destas/es, 39 mulheres e 14 homens. O 24º núcleo conta, também, com oito representantes municipais, todas mulheres.

Uma vez por mês realiza-se, também na sede do CPERS/SINDICATO, o conselho geral, a fim de discutir os próximos passos que serão dados pela entidade, as pautas que serão levadas para a assembleia, além de ouvir as demandas que foram apontadas nos conselhos regionais. Participam deste conselho: os representantes 1/1000 das/os sócias/os, as/os representantes 1/1000 das/os aposentadas/os e as/os dirigentes dos núcleos e as/os dirigentes da entidade. Sendo assim, das/os representantes, 1/1000 das/os sócias/os que fazem parte do 24º Núcleo, três são mulheres, havendo somente um homem ocupando este cargo. O mesmo ocorre com as/os representantes 1/1000 das/os aposentados, composto por quatro mulheres e dois homens.

Então, é este universo, formado em sua maioria por mulheres, que vem despertando a minha inquietação, desde o momento em que comecei a dele fazer parte. Há cinco anos sou professora da rede pública estadual, ministrando aulas nas disciplinas de história e sociologia. Logo após a minha nomeação como docente, filiei-me ao sindicato. Sindicato este que, indiretamente, fez parte da minha vida enquanto educanda. Estudei na escola onde hoje trabalho, minhas/meus professoras/es hoje são minhas/meus colegas. Essas/es colegas que outrora foram minhas/meus professoras/es participavam e ainda participam ativamente deste sindicato. Desde o tempo de educanda, escuto as/os trabalhadoras/es docentes relatarem os enfrentamentos travados através desta entidade. Foram estes relatos que me motivaram à filiação nessa entidade.

Pois bem, assim que ingressei no sindicato comecei a participar das atividades, em seguida me tornei representante de escola, atuando como uma ponte entre o sindicato e a escola. Fazia o trabalho de base. Atualmente, faço parte da direção do 24º núcleo e, como parte da gestão, a participação nas ações promovidas

² Serviço de Atendimento ao Sócio – SAS - CPERS/SINDICATO.

pela entidade dá-se de forma mais intensa. E foi através dessa participação mais intensa que pude me aproximar mais das mulheres que fazem a luta sindical, podendo também perceber o papel fundamental que as representantes de escola exercem para o bom funcionamento do sindicato. Essas mulheres que representam o sindicato no chão da escola são responsáveis pela mediação entre o sindicato, a comunidade escolar e as/os trabalhadoras/es docentes. No entanto, é um trabalho árduo e, por muitas vezes, invisibilizado. Então, é para essas mulheres que este trabalho de pesquisa é voltado. E é a partir dessa vivência que esta dissertação apresenta como problema a seguinte pergunta: **como essas trabalhadoras em educação da rede pública estadual se constituem em sindicalistas?**

Saliento que a redação do texto desta pesquisa dá-se através do olhar de gênero sobre as relações que essas mulheres estabelecem no decorrer de suas vidas, enquanto militantes sindicais, haja vista que é “impossível estudar a docência desvinculada das relações de gênero” (FERREIRA, 2004, p. 392). Adianto que essas sindicalistas do CPERS/SINDICATO, aos poucos e a passos lentos, já vêm se voltando para esta abordagem, refletindo sobre o lugar que ocupam no meio sindical. A discussão ainda é escassa, notoriamente porque o meio sindical é masculino, ainda que seja formado, em sua maioria, por mulheres. Logo, essas questões relativas às discussões de gênero tendem a ser vistas como secundárias, diante da iminência da luta de classes sempre presente e, não raramente, das lutas mais específicas de cada categoria.

Todavia, somente em abril de 2016 o CPERS realizou uma formação sobre gênero e educação voltada para as mulheres que compõem a categoria. Uma pequena abertura, mesmo que restrita, pois cada núcleo deveria enviar apenas duas representantes para participarem dessa formação, realizada na sede da instituição em Porto Alegre. Em princípio, cada representante deveria levar esse debate para o seu núcleo. No caso do 24º Núcleo, tal intuito acabou não se concretizando de imediato. Durante os dois dias de realização do evento, as trabalhadoras em educação reuniram-se para discutir a história do movimento feminista, a violência contra a mulher, a mercantilização dos corpos femininos por parte da mídia, a participação da mulher na política, entre outros temas.

No mês de março de 2018, no 24º Núcleo realizaram-se duas sessões de cine debate, com o intuito de problematizar a participação das mulheres no meio político e científico através da análise de dois filmes. Alusivos ao 8 de março, foram exibidos

os filmes: *Estrelas além do tempo*³ (2017), do diretor Theodore Melfi e *As Sufragistas*⁴ (2015), dirigido por Sarah Gavron. O objetivo desta formação foi introduzir o debate sobre gênero no núcleo de Pelotas. Caminhada essa que começa a dar seus primeiros passos. Em maio desse mesmo ano, realizou-se mais uma formação na sede da entidade, em Porto Alegre (nos moldes da formação realizada em abril de 2016). O evento tinha a seguinte temática: Educação, Gênero e Diversidade Sexual no Brasil Atual. Em pauta, as relações de gênero, raça e classe estabelecidas na militância, tanto sindical, quanto nos movimentos sociais, e a diversidade sexual, com a fala de uma militante transgênera. Foi a primeira vez que uma militante trans, Presidente da União Nacional LGBT, fez uma fala em uma formação deste sindicato. Essa abertura simbolizou um pequeno avanço para essas discussões, pois a categoria, embora formada por mulheres, ainda apresenta alguns traços conservadores no que diz respeito à sexualidade.

No final do mês de maio do presente ano de 2019, o CPERS/SINDICATO mais uma vez realizou uma formação para discutir, dessa vez, o combate à LBGTfobia. Houve um dia inteiro de discussões e falas intensas sobre gênero e diversidade. Perpassaram por este encontro temas como a história do Movimento LGBT, formação de educadoras/es alinhada à perspectiva de gênero e diversidade, discutiram-se escolas inclusivas desde a educação infantil, a transfobia e as experiências de luta e inclusão na educação, a diversidade no contexto da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) e políticas públicas para a comunidade LGBT. Pela segunda vez, houve uma fala impactante de uma professora e filósofa transgênera, Atena Beauvoir. Esteve presente nesse evento também a Associação das Mães pela Diversidade, relatando a luta pelos direitos LBGTs e o combate à violência. Como marco simbólico deste encontro, houve a transição dos banheiros masculinos e femininos para unissex no Salão de Atos Thereza de Noronha. Nesse salão é que são realizadas as reuniões dessa entidade, os conselhos gerais, assim como as formações das/os trabalhadoras/es em educação, ou seja, nesse local irão passar as/os trabalhadoras/es em educação que compõem as bases do CPERS/SINDICATO.

³ Este filme narra o papel fundamental que três mulheres afroamericanas, cientistas da NASA, exerceram para que os Estados Unidos obtivessem êxito na corrida espacial travada com a Rússia, no contexto da Guerra Fria.

⁴ Este filme narra o início da luta do movimento feminista em busca do direito ao voto e da igualdade.

Portanto, diante do exposto até aqui, esta pesquisa tem como objetivo geral: compreender como se constituem essas trabalhadoras em educação da rede pública estadual, que atuam como representantes de escola do 24º Núcleo do CPERS/SINDICATO, em sindicalistas. Apresenta, ainda, como objetivos específicos:

- Refletir sobre o caminho percorrido por essas mulheres que fazem o trabalho de base deste sindicato;
- Examinar o processo de intensificação, adoecimento e pauperização pelo qual estão passando essas trabalhadoras em educação;
- Problematicar o papel que exercem como representantes de escola;
- Analisar os demarcadores de gênero que atravessam a trajetória dessas trabalhadoras em educação.

Considerando os fatos narrados até o momento, este estudo visa a contribuir para a discussão sobre o sindicalismo das/os trabalhadoras/es em educação, através de uma análise sobre as relações de gênero que perpassam esse meio. Ferreira (2011, p. 45), destaca a importância de se estudar “as relações de gênero na constituição dos sujeitos militantes, que pode iluminar se há diferenças e quais seriam os significados que homens e mulheres dão à participação sindical”. Além disso, vivemos em tempos de ampla perseguição aos movimentos sociais e às/aos sindicalistas, tanto pelo governo quanto pela mídia. A reforma trabalhista aprovada no fatídico dia 11 de julho de 2017 corrobora com o enfraquecimento do movimento sindical, além da retirada de direitos importantes da classe trabalhadora.

Outro agravante foi a aprovação da Emenda Constitucional 95, através da qual foram congelados os gastos públicos em saúde e educação por vinte anos. No que diz respeito ao Estado do Rio Grande do Sul, o magistério sofreu duros golpes da gestão do Estado. O governo de José Ivo Sartóri (MDB), ao longo de sua gestão, congelou os salários das/os educadoras/es e a atual gestão do governador Eduardo Leite (PSDB) vem mantendo este congelamento. Até o mês de setembro do presente ano de 2019, essas/es trabalhadoras/es contaram com quarenta e cinco meses de salários sendo pagos em atraso. Além disso, até maio de 2018 quarenta e seis escolas e 6.680 turmas foram fechadas.

Portanto, no atual momento em que vivemos, acredito ser relevante escrever sobre essas mulheres, trabalhadoras em educação, que vem resistindo a esses ataques. Essas mulheres compartilham diversas experiências em comum, como os baixos salários; o sustento das suas famílias, pois muitas delas são as únicas

provedoras dos seus lares; a desvalorização da sua profissão; a cobrança por parte da sociedade acerca dos insucessos da educação; a precarização do ambiente de trabalho; etc. Esses fatores as unem e contribuem para a sua participação na esfera pública, tornando-as presentes na luta política.

Assim, é através do estudo destas mulheres que pretendo contribuir para o debate sobre o sindicalismo das/os trabalhadoras/es em educação.

Para tanto, primeiro farei uma discussão sobre o processo de feminização da docência, que diz respeito não somente ao número expressivo de mulheres que se dedicam ao trabalho docente, mas também às características simbólicas que a sociedade atribui a essas trabalhadoras.

Logo após, apresento os procedimentos metodológicos utilizados para o desenvolvimento desta pesquisa. Adianto que os dados analisados neste texto foram obtidos através da realização de entrevistas semiestruturadas com onze representantes de escola, três homens (todos docentes) e oito mulheres (sete docentes e uma funcionária). As entrevistas gravadas e transcritas foram submetidas à análise de conteúdo. A partir desta análise foram extraídas categorias temáticas que emergiram da leitura deste material. Essas categorias serão discutidas na sequência da descrição metodológica.

Em seguida, discutirei o processo de proletarização pelo qual vem passando atualmente as/os trabalhadoras/es em educação, através da perda da autonomia sobre o seu pensar e fazer docente, a intensificação cada mais acirrada da sua jornada de trabalho aliada a precarização do trabalho destes servidores, o empobrecimento decorrente das políticas de governo do estado e, conseqüentemente, o adoecimento desses trabalhadores/as em educação.

Feito isso, abordarei brevemente o contexto no qual ocorreu a consolidação do sindicalismo das/os trabalhadoras/es em educação. Apresentarei um pouco da história e da estruturação do CPERS/SINDICATO. Passando então, para a discussão em torno dos representantes de escola, o papel que exercem atuando como mediadores entre a escola e o sindicato, abordando as trajetórias percorridas por estes sujeitos dentro desta entidade e o sindicato como um espaço de formação e crescimento pessoal.

Por último, passo a problematizar brevemente o conceito de gênero, partindo deste referencial teórico para discutir a intensificação do trabalho doméstico ao qual foram submetidas as mulheres entrevistadas nesta pesquisa, assim como, a ideia de

cuidado, que pesa somente sobre as mulheres, sendo elas as únicas responsáveis por tal tarefa. Em seguida, discute-se a diferença na participação de homens e mulheres nas instâncias do sindicato. Feito isso, passo para as considerações finais.

2 METODOLOGIA

Para a realização desta pesquisa foram realizadas onze entrevistas com representantes de escolas que permanecem atuando em tal função. As/os representantes de escola são responsáveis por fazer a mediação entre o sindicato, as trabalhadoras/es em educação que atuam nas escolas e a comunidade escolar. São elas/es que levam as demandas das escolas e da comunidade para o sindicato e, também, levam para dentro das escolas as propostas e atividades desenvolvidas pela entidade. Ao todo, foram ouvidas/os sete mulheres docentes, três homens docentes e uma funcionária. Para a escolha das/os representantes de escola que seriam participantes, realizamos um levantamento nas atas de presença das reuniões do conselho regional do 24º Núcleo do CPERS/SINDICATO. O levantamento foi feito entre fevereiro de 2014 e setembro de 2018. Ao longo do período analisado, muitas/os trabalhadoras/es que atuavam como representantes se aposentaram ou mudaram de escola. Quando isto ocorre, instantaneamente, essas/es trabalhadoras/es deixam de atuar como representantes.

Portanto, optou-se por realizar as entrevistas com as/os representantes que compareceram a no mínimo dez reuniões do conselho regional, que estivessem atuando nesta função, ou seja, que não estivessem aposentadas/os e que residissem no município de Pelotas. Apenas uma das entrevistadas pertence ao município vizinho do Capão do Leão. A realização desta entrevista em outro município deu-se devido à proximidade (em torno de trinta minutos de carro) entre Capão do Leão e Pelotas. A escolha por representantes que residissem na cidade de Pelotas justificou-se pela proximidade à pesquisadora, residente nesta cidade, e também pela falta de recursos para custeio da pesquisa, como o das viagens a outros municípios. Após a escolha das/os sujeitas/os que fariam parte desta investigação, passamos a entrar em contato com essas pessoas. A secretária do 24º Núcleo forneceu-nos os números dos telefones, a fim de possibilitar efetivamente os contatos. Não houve dificuldades para o agendamento das entrevistas, pois como a autora deste estudo também compõe o 24º Núcleo, e, embora no momento faça parte da sua equipe diretiva, permanece atuando como representante de escola. Sendo assim, a maioria das pessoas entrevistadas já eram suas conhecidas. Apenas dois representantes, que estiveram afastados por problemas de saúde, ficaram um pouco receosos em conceder as entrevistas, mas o diretor do respectivo

núcleo e uma das representantes 1/1000 entrevistaram nesse sentido, possibilitando o agendamento da conversa. Duas entrevistas foram realizadas na sede do 24º Núcleo, seis foram feitas nas escolas onde essas/es representantes atuavam, dois representantes concederam as entrevistas nas suas casas e uma delas foi realizada em um café, no centro da cidade. As entrevistas foram realizadas entre dezembro de 2018 e fevereiro de 2019, respectivamente nessas datas:

Quadro 1: Dados relativos as datas nas quais foram realizadas as entrevistas:

Nome	Data da entrevista
Fernanda	10 de dezembro de 2018
Amanda	17 de dezembro de 2018
Simone	18 de dezembro de 2018
Neiva	19 de dezembro de 2018
Marlene	26 de dezembro de 2018
Roberto	28 de dezembro de 2018
Sandra	17 de janeiro de 2019
Carlos	24 de janeiro de 2019
Melissa	24 de janeiro de 2019
Pedro	5 de fevereiro de 2019

Fonte: Dados da autora

Abaixo, apresentamos um quadro com a listagem completa dos nomes das/os representantes entrevistadas/os⁵, além de dados relativos às suas: idade, carga horária de trabalho na escola; o tempo de atuação como servidoras/es do Estado; formação acadêmica e atuação profissional exercida no momento em que foram realizadas as entrevistas.

Quadro 2 – Dados relativos às/os trabalhadoras/es em educação entrevistadas/os.

Nome	Idade	Carga Horária	Tempo de Carreira	Formação	Atuação na Escola
Carlos	56 anos	40 horas	34 anos	Educação Física	Professor de educação física

⁵ Os nomes dos representantes foram alterados com o objetivo de garantir sigilo sobre suas identidades, conforme acordo estabelecido no termo de livre consentimento por elas/es assinado.

Pedro	63 anos	60 horas	31 anos	Matemática	Professor de matemática
Amanda	52 anos	40 horas	29 anos	Pedagogia	Agente educacional em alimentação I – merendeira
Marlene	56 anos	50 horas	25 anos	Sociologia	Professora de história
Fernanda	52 anos	40 horas	25 anos	Pedagogia	Sala de recursos
Simone	61 anos	40 horas	21 anos	Letras – português, inglês e literatura	Professora de português, inglês, ensino religioso e responsável pela biblioteca
Sandra	58 anos	40 horas	19 anos	Letras – português e literatura brasileira	Professora de português e literatura
Melissa	57 anos	40 horas	19 anos	Geografia	Professora de geografia
Gabriela	63 anos	40 horas	18 anos	Letras - português	Professora de português
Roberto	32 anos	40 horas	7 anos	Geografia	Professor de geografia, sociologia e história
Neiva	37 anos	60 horas	6 anos	Geografia	Professora de geografia e direção da escola

Fonte: Dados da autora.

Feita a escolha das/os sujeitas/os participantes da pesquisa, foram realizadas as entrevistas semiestruturadas, justamente devido à compreensão de que a entrevista semiestruturada “constitui-se em uma técnica de coleta de informações/dados sobre um objeto/tema de pesquisa, centrado nos objetivos do pesquisador, que envolve um processo de interação/comunicação entre dois ou mais sujeitos” (RÊSES, 2008, p. 175).

Este instrumento de pesquisa nos permite:

[...] uma formulação flexível das questões, cuja sequência e minuciosidade ficarão por conta da discussão dos sujeitos e da dinâmica que flui naturalmente no momento em que entrevistador e entrevistado se defrontam e partilham uma conversa de perguntas abertas (ALVES; SILVA, 1992, p. 64).

Todos as/os participantes responderam às mesmas perguntas (constantes do Apêndice A), por meio de uma conversa que durou em torno de aproximadamente uma hora. Apenas uma das entrevistas teve duração mais curta, em torno de quinze minutos, devido à pressa da participante, pois mesmo enquanto concedia a

entrevista já havia outra pessoa aguardando por ela. No entanto, registramos que embora a exiguidade do tempo, estes quinze minutos resultaram em dados importantes para a pesquisa. Em contrapartida, houve outra entrevista que durou cerca de uma hora e trinta minutos, em decorrência à proximidade da pessoa entrevistada com a autora deste estudo, com quem tinha afinidade, razão que levou a conversa a desenrolar-se tranquilamente, pois afinal ambas compartilham algumas angústias, pelo fato de serem colegas, servidoras públicas do estado. O restante das entrevistas foi efetivado no tempo médio entre quarenta minutos à uma hora. As conversas desenvolvidas com pessoas que atuavam por um período mais longo dentro do sindicato tiveram um tempo de duração maior do que aquelas feitas com servidoras/es que estão há pouco tempo no estado. Estas/es servidoras/es mais novos na categoria, ingressaram no estado através dos últimos concursos realizados pelo governo de Tarso Genro (PT), anterior ao de Sartóri, ingressando, então, entre os anos de 2012 e 2013.

As perguntas feitas a essas pessoas versaram sobre elementos profissionais e pessoais, assim como, outras diziam respeito à sua trajetória dentro do referido sindicato, o papel como representante de escola e a diferença na participação de homens e mulheres dentro da entidade, levando em consideração aspectos externos e internos vivenciados por essas/es trabalhadoras/es que nos possibilitam entender como se constituem em sindicalistas as representantes de escola.

Esta pesquisa assume uma abordagem qualitativa por compreender que “ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2009, p.21). Através da qual se busca o aprofundamento da compreensão sobre as experiências das/os sujeitas/os desta investigação.

Nesse sentido, as entrevistas foram submetidas à análise de conteúdo, portanto, ao serem feitas as mesmas perguntas a todas/os as/os participantes, buscou-se respeitar a regra da homogeneidade, necessária, de acordo com Bardin (1977), para a constituição de um *corpus* a ser analisado mediante tal procedimento. Para essa autora (BARDIN, 1977, p. 42), a análise de conteúdo consiste em:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Feitas e transcritas as entrevistas, passou-se à leitura flutuante desse material, buscando obter as suas primeiras impressões para depois realizar a sua categorização. Segundo Bardin (1977, p. 11), a categorização é,

[...] uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo género (analogia) com critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso na análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão dos caracteres comuns destes elementos.

Nesta pesquisa optou-se por categorias temáticas, as quais foram emergindo através de uma leitura mais aprofundada do material. Não foram, assim, previamente, estipuladas. A categorização foi feita respeitando a unidade de contexto, ou seja, a necessidade de “compreender o contexto do qual faz parte a mensagem que estamos analisando” (GOMES, 2009, p. 87).

Afinal, todos as/os respondentes pertencem ao 24º Núcleo do CPERS/SINDICATO e atuam como representantes de escola. Respeitou-se também a unidade de análise ou unidade de registro, como,

[...] o elemento unitário de conteúdo a ser submetido posteriormente à classificação. Toda categorização ou classificação necessita definir o elemento ou o indivíduo unitário a ser classificado. Na análise de conteúdo denominamos este elemento de unidade de análise (Moraes, 1999, p. 5).

Logo, evidenciada essa unidade de análise ou registro, quando um único demarcador suscita algumas categorias. Então, buscando responder aos objetivos específicos da pesquisa, procedeu-se à categorização. Entendendo, assim, que “classificar elementos em categorias, impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com os outros. O que vai permitir o agrupamento é a parte em comum existente entre eles” (BARDIN, 1977, p. 118).

Foram elencadas três unidades de registro e dentro de cada uma delas emergiram categorias que nos ajudam a pensar em como se constituem em sindicalistas as trabalhadoras em educação que atuam no 24º Núcleo do CPERS/SINDICATO. Sendo essas unidades e suas respectivas categorias:

- Processo de proletarização das/os trabalhadoras/es em educação: intensificação do trabalho, empobrecimento e adoecimento;

- Demarcador de gênero: trabalho doméstico; cuidado; diferença na participação de mulheres e homens dentro do sindicato;
- Representantes de escola: crescimento pessoal; representação da base; elo entre a escola e o sindicato; resistência a representantes que atuam como funcionárias/os de escola; coletividade; perseguição por parte das direções da escola e divisão de correntes políticas dentro do sindicato.

Feito isso, procedeu-se à realização da inferência, que consiste na dedução lógica do conteúdo que está sendo analisado, o que emerge de forma imediata das mensagens do comunicador, sempre levando em consideração as premissas aceitas pelas/os pesquisadoras/es dedicadas/os às temáticas (GOMES, 2009). Passando-se, então, para interpretação dos resultados, baseando-se no referencial teórico.

Essas categorias nos ajudam a compreender como o caminho percorrido por essas mulheres que atuam como representantes de escola e realizam o trabalho de base é fundamental na manutenção de um sindicato democrático.

Foi possível, a partir dos dados emergentes através dessas categorias, problematizar o papel que exercem as/os representantes de escola, assim como analisar como o gênero atravessa toda a trajetória dessas mulheres, desde o momento da sua filiação até aquele em que aceitaram colaborar com esta pesquisa.

3 UMA DOCÊNCIA FEMINIZADA

Após o processo de independência do Brasil o ensino se tornou público e gratuito. Em decorrência deste fato, houve a ampliação da participação feminina no magistério. Essa participação foi estimulada conferindo às professoras uma identidade maternal, de forma que o exercício da docência foi intensamente ligado à ideia do cuidado das crianças, função esta atribuída às mulheres. A partir de então, estas pessoas passariam a exercer a sua profissão por amor e vocação, o que resultou em um processo de feminização da docência, acrescido da desvalorização dessa profissão, tanto no âmbito econômico quanto social. Essa identidade unificada também proporcionou ao Estado um controle maior sobre essas profissionais, processo que passaremos a discutir a seguir.

3.1. A docência vocacionada

A maioria do professorado da rede pública, tanto estadual quanto municipal, no Brasil, é composta por mulheres, principalmente nas séries iniciais do ensino fundamental. Quando se chega ao ensino técnico e às universidades, onde a remuneração torna-se mais alta, o número de mulheres ocupando esses espaços diminui consideravelmente. Segundo o censo da educação superior realizado em 2017, os docentes das redes pública e privada são frequentemente homens, já no que diz respeito aos discentes dos cursos de licenciatura, tanto na modalidade Ensino a distância (EAD), quanto presencial, as mulheres representam 70,6% das vagas ocupadas⁶. Este contexto social se reflete no sindicato de trabalhadoras/es em educação. O CPERS/SINDICATO é atualmente formado, majoritariamente, por mulheres, conforme já destacado na introdução.

Podemos inferir, então, que o grande número de mulheres que compõem as bases dos sindicatos da educação básica é um reflexo do processo de feminização da profissão docente, à qual se encontra vinculada a ideia do exercício da profissão por vocação e a consequente desvalorização da docência. Para FERREIRA (2006, p. 69), “o conceito de vocação é um influente mecanismo explicativo da suposta

tendência das mulheres para a docência, e uma boa forma de justificar encaminhamento das mesmas para ocupações menos valorizadas socialmente”.

Ainda, de acordo com Costa (1995, p. 158):

[...] o lugar que a mulher ocupa na vida e no mundo sociocultural decorre do sentido que adquirem suas ações nos processos interativos concretos do social. O que ela faz não é tão importante como o significado que é socialmente atribuído ao que ela faz.

Sendo assim, a atividade docente feminina foi construída em torno do ideal da vocação, do exercício desta profissão por “amor”. Constituída sob os pilares do essencialismo materno, a sociedade patriarcal atribuiu ao magistério papéis simbólicos vinculados à figura feminina, através da qual a escola passa a ser uma extensão do lar, do privado, na qual cabem às mulheres o cuidado e a educação de “suas” crianças. Ferreira (2015, p. 158) traz a feminização do professorado como um processo onde o trabalho docente foi compreendido “como atividade de ‘cuidar’, entendendo-se o cuidado como prerrogativa da mulher, supostamente presente em sua ‘natureza’”.

Hypolito (1997, p. 55), ao abordar a constituição do magistério como uma profissão de mulher, afirma:

Dentre as características que permitiram o ingresso maciço das mulheres na profissão de ensinar ou dentre as características femininas que se adequavam às da profissão podem ser destacadas: a proximidade das atividades do magistério com as exigidas para as funções de mãe; as “habilidades” femininas que permitem um desempenho mais eficaz de uma profissão que tem como função cuidar de crianças; a possibilidade de compatibilização do horários entre o magistério e o trabalho doméstico, já que aquele pode ser realizado em um turno; a aceitação social para que as mulheres pudessem exercer essa profissão.

Guacira Lopes Louro, em seu texto *Mulheres na sala de aula*, também traz a discussão em torno dos discursos que foram construídos sobre o magistério e como se deu o processo de feminização. De acordo com esta autora, esses discursos foram se consolidando, de tal forma que se tomava como verdadeiro o fato de que “todas” as mulheres

⁶http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2018/censo_da_educacao_superior_2017-notas_estatisticas2.pdf

[...] tinham “por natureza”, uma inclinação para o trato com as crianças, que elas eram as primeiras e “naturais cuidadoras”, portanto, nada mais adequado do que lhes confiar a educação escolar dos pequenos. Se o destino primordial da mulher era a maternidade, bastaria pensar que o magistério representava, de certa forma, “a extensão da maternidade”, cada aluno ou aluna vistos como um filho ou filha “espiritual”. O argumento parecia perfeito: a docência não subvertia a função feminina fundamental, ao contrário, poderia ampliá-la ou sublimá-la. Para tanto seria importante que o magistério fosse também representado como uma atividade de amor, de entrega e doação. A ele acorreriam aquelas que tivessem “vocação” (LOURO, 2000, p. 450).

Para Morgade (2007, p. 404), “los significados ‘vocacionistas’ fundacionales fueron cambiando de intensidad a lo largo del siglo, pero resultan persistentes aún en la actualidad”⁷. Yannoulas (2011) ao refletir sobre o grande número de mulheres que ocupam a profissão docente, nos traz dois conceitos para discutir este processo. Esta autora chama de feminilização, o aumento da mão de obra feminina em uma determinada ocupação; e feminização “refere-se às transformações em um determinado tipo de ocupação, vinculadas à imagem simbólica do feminino predominante na época ou na cultura especificamente analisadas” (YANNOULAS, 2011, p. 283).

Bruschini e Amado (1988), também falam da feminização do magistério. Para essas autoras, as mulheres entraram na profissão docente devido às poucas alternativas oferecidas pelo mercado de trabalho. De acordo com Vianna (2001, p. 84), “no ensino desenvolvido sob a responsabilidade do Estado, no Brasil, à docência feminina nasce no final do século XIX relacionada, especialmente, com a expansão do ensino público primário”. A partir daí se constrói a ideia de vocação das mulheres para o magistério, contribuindo para a desvalorização da profissão e para o pagamento dos baixos salários ao professorado. Rabelo e Martins (s/ano, p. 6168) abordam a feminização do magistério brasileiro, afirmando,

[...] a feminização do magistério não se resume ao aspecto quantitativo das mulheres que aumentou nos âmbitos educacionais, mas também a concepção da profissão docente na sociedade que está sempre associada a características femininas e, por isso, está sendo cada vez mais desvalorizada.

⁷ “Os significados vocacionais fundacionais foram mudando de intensidade ao longo do século, porém resultam persistentes ainda na atualidade”. (Tradução minha).

Os autores acrescentam ainda outro fator para a docência se tornar um trabalho destinado às mulheres, a disparidade salarial entre homens e mulheres. Como após o processo de independência do Brasil o ensino se tornou público e gratuito, era necessário que o governo gastasse o mínimo possível em educação. Daí a ampliação da participação feminina no magistério, “não pelo salário, mas por uma suposta ‘vocação’ natural para esta profissão”. (RABELO; MARTINS, s/ano, p. 6171) Eles acrescentam ainda que a “condução da educação não era exercida pelas mulheres, elas apenas lecionavam. A estruturação da mesma, os cargos administrativos e de liderança, eram geridos pelos homens” (RABELO; MARTINS, s/ano, p. 6172).

Para Rêses (2008, p. 35),

[...] historicamente a profissão docente foi entendida como uma ‘vocação’, uma missão que deveria ser mais importante do que a própria compensação financeira e que influencia o docente a pensar que é um ‘dom pessoal’.

Essa suposta vocação à docência foi atribuída às mulheres, já que inicialmente elas eram “responsabilizadas pela educação de seus filhos, e, na medida em que ingressaram crescentemente no corpo docente das escolas primárias, também pela educação escolar” (CARVALHO, 1999, p. 70). Então, este ideário vocacional propiciou o processo de feminização da docência, carregando consigo os papéis simbólicos atribuídos a essas mulheres pela sociedade patriarcal.

De acordo com Hypolito (1997, p. 57),

O ideário da vocação, o ideário do ato de ensinar, entendido como sacerdócio, como missão, que considera o professor como aquele que professa, é algo anterior à feminização do magistério. Mas o magistério como profissão feminina é uma síntese mais acabada de todas essas relações, pois se constitui numa combinação entre vocação/ensino/maternidade/funções domésticas.

Em contrapartida à mulher vocacionada, que trabalha por “amor”, atendendo ao seu “extinto materno”, temos a mulher sindicalizada. Embora nem todas as mulheres docentes se enquadrem nesses estereótipos, eles ainda são presentes nessa categoria. A mulher sindicalizada rompe com o estigma do sujeito vocacionado e se torna em sujeito político, ativa no espaço público. Saem às ruas; entoam palavras de ordem; levantam bandeiras; discursam para milhares de

peçoas; brigam por seus direitos, por melhorias nas condições de trabalho e por uma educação pública de qualidade. E, por fim, se fazem ouvidas. É claro que essa mulher vocacionada não deixa de existir com o advento da mulher sindicalizada. Elas coexistem, ocupam os mesmos espaços e, por vezes, os mesmos corpos. Elas caminham juntas na resistência. E é sobre estas formas de resistência que falaremos a seguir.

3.2. Entre a vocação e a resistência

Essas mulheres que pertencem ao movimento sindical estão fora da norma política masculinizada. Exercem um papel que a nossa cultura ocidental destina somente aos homens. E, por conta disto, são cobradas por não estar exercendo o seu papel, enquanto educadoras vocacionadas. Mas, por que então, essas mulheres aderem à militância sindical? Quais são as especificidades encontradas na luta dessas trabalhadoras em educação? Que dificuldades elas enfrentam?

Coronel (2015, p. 6) ao analisar oito teses e dissertações no banco de teses da CAPES, entre 1987 e 2011, que abordam o tema gênero e sindicalismo docente, apropriando-se dos termos utilizados por Guerrero Serón (1991), aponta três principais motivos que levam as docentes a entrarem na luta sindical, sendo eles: “instrumentais, ideológicos e solidários. [...] o primeiro motivo se apoia na defesa dos próprios interesses do indivíduo, o segundo seria a luta pelas crenças político-ideológicas, já o último seria a luta por interesses coletivos”. Sendo assim, ao assumirem uma identidade de mulher trabalhadora e sindicalizada, as educadoras rompem com a representação daquela que educa por “amor” e, por conta disto, não precisariam de valorização profissional.

No entanto, a inserção das mulheres neste meio político, por muito tempo utilizado exclusivamente por homens, pelos quais inicialmente elas foram acusadas de ocupar um lugar que não lhes pertencia, não foi nada fácil. Ainda pesa sobre a mulher sindicalizada a dupla jornada de trabalho e a responsabilização, única e exclusiva, pela criação e educação de sua prole. Coronel (2014), em sua dissertação, utilizando como referencial teórico os estudos de Elisabeth Souza-Lobo, aponta quatro obstáculos enfrentados pelas mulheres ao se inserirem na luta sindical. Sendo eles: em primeiro lugar,

[...] a dupla jornada de trabalho, já que seus empregos foram aceitos de acordo com a possibilidade de permanecerem no lugar que lhes foi ideologicamente estipulado na família, carregando assim um duplo fardo. Um segundo obstáculo tratava da desvalorização social do trabalho desenvolvido por mulheres, colaborando para que elas próprias se desvalorizassem, não lutando pela sua profissão. Em terceiro lugar, destacou-se um grande entrave enquanto a participação ativa no espaço dos sindicatos, já que a liderança sindical seria uma atividade masculina, sustentando a ideia de que seriam os homens os principais sujeitos políticos. E, por fim, um último obstáculo seria a norma social da responsabilidade essencialmente feminina pela criação dos filhos (CORONEL, 2014, p. 31).

No caso do CPERS/SINDICATO, desde a sua fundação, as mulheres estiveram à frente da sua direção. Contudo, nem por isso deixaram de enfrentar os obstáculos anteriormente mencionados. Ferreira (2008), em uma pesquisa realizada no período de 2002 a 2005, no 24º Núcleo do CPERS/SINDICATO, na qual entrevistou dois diretores e cinco diretoras desta entidade, também constatou na fala dessas dirigentes as dificuldades encontradas por elas para participarem do movimento sindical. De acordo com essa autora, tal dificuldade se faz presente nas declarações dadas por elas, que nos dizem o seguinte:

O homem estaria mais liberado e [elas] citam vários casos de mulheres que só podem comparecer ao sindicato em horários que não atrapalhem o serviço doméstico ou não melindrem a vontade do marido. A forma como se manifestam varia segundo a informante. Umas falam conformadamente: faz parte do dia-a-dia das lutas das mulheres terem que se adaptar às dificuldades impostas a seu sexo (FERREIRA, 2008, p. 29).

Treze anos se passaram desde a pesquisa realizada por Márcia Ondina Vieira Ferreira e ainda encontramos relatos muito próximos aos mencionados acima. As mulheres que hoje participam como dirigentes e representantes de escola do 24º Núcleo do CPERS/SINDICATO ainda se dividem entre a jornada de trabalho, a militância, o trabalho doméstico e a criação dos filhos. E, não raras vezes, essa sobrecarga de trabalho tem acarretado em danos à sua saúde.

No entanto, este sindicato também sofreu os reflexos do ideário vocacional intrinsecamente enraizado no magistério público. Tendo em vista que a sua formação se deu tardiamente, em 1945. Para Coronel (2014, p. 34), “essa concepção vocacional da educação seria um dos fatores que influenciou o caráter tardio da sindicalização do professorado do ensino básico, se comparada à classe operária”. No entanto, mesmo frente a tais dificuldades, é inegável que a participação feminina no sindicalismo docente contribuiu para a formação dessas

mulheres enquanto sujeitos políticos. Para Saffioti (2004, p. 35), “o sujeito se constitui socialmente, ou seja, é forjado nas e através das relações sociais”. Sendo assim, a construção do sujeito se dá por meio de um caráter relacional e não isolado, então é neste embate e, é através dessa relação estabelecida através da militância sindical umas com as outras, que essas mulheres vão se constituindo.

Susan Street, outra importante referência quando se fala em sindicalismo docente, em seu texto *El género como categoría para repensar al sujeto popular: dos generaciones en el activismo mexicano*, ao comparar a participação das mulheres nos sindicatos de Chiapas e Michoacán, no México, dá conta do surgimento deste sujeito político. De acordo com a autora, as mulheres de Chiapas participavam da militância, mas não alçavam compor o corpo da direção do seu sindicato. No entanto, as mulheres de Michoacán, integravam a direção dos seus sindicatos,

[...] más que quejarse del faccionalismo entre los dirigentes, estas mujeres toman partido por un grupo y se ponen a su servicio como un cuadro político y teóricamente preparado para hacer frente a cualquier situación (STREET, 2008, p. 413).⁸

Essas mulheres docentes ao ingressarem no movimento sindical rompem com a representação daquela que educa por “amor” e por conta disto não precisa de valorização profissional. Para Street (2008, p. 415), “las activistas politizan la educación⁹”, contribuem para uma educação emancipadora a partir do momento em que conseguem mobilizar a comunidade escolar (pais e estudantes) na busca de um objetivo em comum: uma educação pública de qualidade. Louro (2000, p. 477), descreve da seguinte forma as manifestações conduzidas pelo professorado, majoritariamente feminino,

A sineta, típico instrumento escolar, torna-se símbolo de campanhas salariais, como no movimento do magistério gaúcho; passeatas de protestos podem trazer para as ruas as crianças, alunos, filhos; trazer cartazes e recursos coloridos, assemelhados aos das primeiras séries escolares, são didaticamente preparados. Essas formas de expressão [...] colocam-se junto aos discursos veementes, interferência direta nas ações parlamentares e na imprensa.

⁸ “[...] mais que reclamar do faccionalismo entre os dirigentes, estas mulheres tomam partido por um grupo e se põem a seu serviço como um quadro político e teoricamente preparado para fazer frente a qualquer situação”. (Tradução minha).

⁹ “As ativistas politizam a educação”. (Tradução minha).

Diante disto, estas mulheres trabalhadoras e educadoras sindicalizadas saem do espaço privado da sala de aula e se fazem presentes no espaço público, político, antes ocupado somente por homens, reivindicam seus direitos e melhorias de trabalho. Fazem-se ouvidas.

4 PROLETARIZAÇÃO DA DOCÊNCIA

Há uma tese já amplamente discutida entre as/os pesquisadoras/es que se dedicam ao mundo do trabalho, porém achamos oportuno retomar um pouco dessa reflexão também no presente texto.

Muitos autores criticam a ideia de que estaria ocorrendo um processo de proletarização do magistério, entre eles: Hypólito (1991;1997), Jaén (1991). Esses estudiosos afirmam que o trabalho desenvolvido pelas/os docentes e demais servidoras/es que atuam na área educacional não pode ser comparado com o desempenhado pelas/os trabalhadoras fabris, pois aquelas/es trabalhadoras/es em educação seriam detentoras/es de certa autonomia no desenvolvimento de suas tarefas, assim como, de acordo com os estudos marxistas, também não seriam responsáveis pela produção da *mais-valia*. Ou seja, as/os trabalhadoras/es em educação realizariam um trabalho improdutivo, pois, partindo de uma concepção marxista, Hypólito (1997, p.90) afirma que

[...] não importa se o trabalho produz bens materiais ou imateriais; o que importa é o resultado no ciclo produtivo, ou seja: se o trabalho que determinado trabalhador realiza é trocado por salário e o excedente é apropriado por um capitalista.

Na concepção desse autor, o que importa “é a forma e o conteúdo da apropriação do resultado do trabalho”. Então, considerando as especificidades contidas no trabalho realizado pelas/os educadoras/es, questionamos: em que categoria essas/es trabalhadoras/es assalariadas/os se encaixariam?

Antes de iniciarmos essa discussão, gostaríamos de ressaltar que neste texto quando falamos em trabalhadoras/es da educação, compreendemos como parte dessa categoria não somente as/os docentes, mas, sim, todas/os aquelas/es que fazem parte do ambiente escolar. Para tanto, nos apropriamos da definição que nos traz Cardoso (2010, p. 1), para quem, o termo trabalhadoras/es em educação “é uma expressão utilizada para designar indistintamente todos os segmentos que compõem o quadro pessoal de uma escola: professores/as, especialistas e funcionários/as”.

Dito isso, voltando ao questionamento feito anteriormente, seriam as trabalhadoras e os trabalhadores em educação pertencentes à classe trabalhadora?

Hypolito (1991, p. 12), ao questionar se o professorado pertence à classe trabalhadora, nos traz a seguinte reflexão,

Pode se afirmar que os professores são integrantes da classe trabalhadora? Sim e não. Sim, porque estão submetidos a um processo de proletarização que, se não perfeitamente configurado, está em pleno desenvolvimento. Por outro lado, somente o assalariamento não caracteriza um membro da classe trabalhadora. Um trabalhador é aquele que, além de vender a sua força de trabalho, não possui o controle sobre os meios, os objetivos e o processo de seu trabalho. O professor mesmo já apresentando fortes características daquilo que pode ser definido como classe trabalhadora, ainda mantém boa parte do controle sobre o seu trabalho, ainda goza de uma certa autonomia e, em muitos casos, não é facilmente substituído pela máquina.

Para Enguita (1991), o professorado seria pertencente, ao que ele denomina, como semi-profissões. As/os docentes estariam classificadas/os entre as/os trabalhadoras/es profissionais e as/os trabalhadoras/es proletárias/os. De acordo com o autor,

Os docentes estão submetidos à autoridade de organizações burocráticas, sejam públicas ou privadas, recebem salários que podem caracterizar-se como baixos e perderam praticamente toda capacidade de determinar os fins do seu trabalho. Não obstante, seguem desempenhando algumas tarefas de alta qualificação em comparação com o conjunto dos trabalhadores assalariados – e conservam grande parte do controle sobre seu processo de trabalho. De certa forma, pode-se dizer que tanto eles como a sociedade em geral e seus empregadores em particular tem aceitado os termos de um pacto: autonomia em troca de baixos salários (ENGUITA, 1991, p. 50).

Hypolito e Enguita abordam de forma específica o trabalho docente, mas nos autorizamos a estender a análise feita pelos dois autores para as/os demais trabalhadoras/es em educação. Por conseguinte, segundo pensa Antunes (2003, p. 216):

[...] a classe trabalhadora hoje compreende não só os trabalhadores ou as trabalhadoras manuais diretos, mas incorpora a totalidade do trabalho social, a totalidade do trabalho coletivo que vende sua força de trabalho como mercadoria em troca de salário

E nesse mesmo sentido, complementa, ainda, Antunes (2003, p. 217):

[...] a classe trabalhadora incorpora também o conjunto dos trabalhadores improdutivos, cujas formas de trabalho são executadas através da realização de serviços, seja para uso público, como os serviços públicos tradicionais, seja para uso privado, para uso do capital, não se constituindo, por isso, como elemento direto no processo de valorização do capital e da criação da mais-valia.

Enguita (1991, p. 46), também nos traz essa definição, a partir do momento em que considera como trabalhador/a proletário/a todo/a aquele/a “que se vê obrigado a vender sua força de trabalho – não o resultado do seu trabalho, mas sua capacidade de trabalho”. Além disso, para Antunes (2003), é considerado pertencente à classe trabalhadora todo aquele que não for detentor dos meios de produção, no que o autor denomina de nova “morfologia da classe trabalhadora”. Sendo assim, no mundo contemporâneo no qual vivemos,

[...] a caracterização de classe trabalhadora [...] deve ser, em nosso entendimento, mais abrangente do que a noção que o restringe exclusivamente ao trabalho industrial, ao proletariado industrial ou ainda à versão que restringe o trabalho produtivo exclusivamente ao universo fabril (ANTUNES, 2003, p. 217).

Apple; Teitelbaun (1991, p. 64), reconhecem que trabalho docente é diferente “daquele de uma linha de montagem, do trabalho doméstico, ou do escritório. Mas, mesmo tendo em vista essas diferenças, as mesmas pressões que [...] afetam os empregos em geral, estão [...] sendo sentidas crescentemente no ensino”. Dessa forma, dentro dessa perspectiva, podemos identificar as/os trabalhadoras/es em educação com a classe trabalhadora, já que estas/es não são donas/os dos meios de produção e vendem a sua força de trabalho em troca de um salário. As/os trabalhadoras/es em educação que prestam seus serviços à rede básica e pública de ensino enfrentam, ainda, a precarização do seu trabalho, ao que muitos autores vão conferir como uma das características do processo de proletarianização dessa profissão.

“[...] a tese da existência de um processo de proletarianização sustenta-se em dois argumentos: 1) perda do controle do trabalho docente pelos professores; e 2) massificação e desqualificação do trabalho docente”, afirma Rêses (2012, p. 430). Enquanto Ginsburg (2010, p. 2) acrescenta, aliados a esses dois argumentos, ainda dois outros fatores que corroboram com esse processo: “[...] a padronização e rotinização das tarefas de trabalho e [...] redução dos custos (salários, benefícios, treinamento, etc.) dos trabalhadores”. Para Pucci; Oliveira; Sguissard (1991), esse processo de proletarianização dá-se, também, na medida em que essas/es trabalhadoras/es em educação se aproximam do proletariado em termos de relações de trabalho e enquanto classe trabalhadora.

No que se refere à definição do termo proletarização, adotamos aqui, mais uma vez, a descrição feita por Enguita (1991, p. 46):

[...] a proletarização não se pode entender como um salto ou uma mudança drástica de condição, mas como um processo prolongado, desigual e marcado por conflitos abertos ou disfarçados. A proletarização é o processo pelo qual um grupo de trabalhadores perde, mais ou menos sucessivamente, o controle sobre seus meios de produção, o objetivo do seu trabalho e a organização da sua vida.

Silva e Wittizorecki (2013, p.36), apoiados nos estudos de Giroux, apontam para a origem da proletarização, que, segundo seu entendimento, deu-se a partir da:

[...] racionalidade técnica que se colocou em marcha também nas administrações e organizações da escola e a partir do século XX e vem submetendo a mesma à influência de ideologias instrumentais, a serviço de interesses corporativos capitalistas.

A intensificação da jornada de trabalho é outro fator que corrobora com a tese da proletarização da docência. De acordo com o entendimento de Rêses (2012, p.433), baseado nos estudos de Dal Rosso sobre o sindicalismo docente, são apresentados “cinco meios pelos quais o trabalho é tornado mais intenso: alongamento das jornadas; ritmo e velocidade; acúmulo de atividades; polivalência, versatilidade e flexibilidade; e gestão por resultados”. Esse autor traz ainda os dados de uma pesquisa realizada em dez estados, pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), em 2002, na qual aponta que o professorado vem enfrentando o empobrecimento, a degradação do seu ambiente de trabalho e a consequente multiplicação das jornadas de trabalho. Esse quadro tem se agravado nos dias atuais. A jornada excessiva, o grande número de alunas/os e a falta de material para trabalhar, segundo informativo da CNTE de 2017, vêm acarretando o adoecimento das/os trabalhadoras/es docentes. Ou seja, quinze anos depois, a intensificação da jornada de trabalho agravou-se ainda mais.

Se no período do surgimento do ensino público e gratuito o magistério foi considerado uma profissão própria às mulheres, por ter assumido um caráter provisório e complementar à renda familiar, atualmente essas educadoras são provedoras dos seus lares, arcando, muitas vezes, com uma carga horária de sessenta horas por semana. Não considerado nesse cômputo o tempo que dedicam a essa ocupação em casa, sendo cada vez mais reduzido o tempo destinado a pensar a sua prática em sala de aula e ao planejamento das aulas, assim como se

restringindo a sua disponibilidade para dar continuidade à sua formação e ao acesso a bens culturais (como cinema, teatro, exposições artísticas, palestras, etc.). Reflexo da intensa jornada de trabalho à qual as/os educadoras/es encontram-se submetidas/os.

De forma que, para Rêses, 2012, p. 445,

[...] é possível sustentar pelo processo de intensificação do trabalho a tese da proletarização do docente e sua identificação com a classe trabalhadora. A proletarização não opera apenas no campo da subjetividade do indivíduo. Ela é também uma manifestação objetiva, que se traduz na origem social dos docentes, no tipo de trabalho realizado, na forma de assalariamento, na sujeição aos administradores estatais e privados.

Alves (2009, p. 31) também situa as/os docentes como pertencentes à classe trabalhadora ou “nova classe operária”. A autora justifica o seu posicionamento ao apontar como

[...] os professores aproximam-se de outros trabalhadores em termos de relações de trabalho: a longa jornada de trabalho racionalizado faz com que não consigam desligar-se da sua ocupação; o controle do seu corpo é definido pela organização do trabalho, pelos movimentos de ir e vir nas salas em diferentes turmas e turnos; após as aulas, há planejamento e acompanhamento dos procedimentos desenvolvidos na escola; a sua valorização é compensada mediante mais – trabalho, isto é, a rotina da atividade em sala de aula; e, como não tem tempo para maiores aprofundamentos, como pensar sobre o sistema educacional, conferem estas atribuições a outras pessoas (direção da escola e governo).

No que diz respeito à autonomia atribuída às/aos docentes no exercício da sua profissão, defendida por alguns autores, para outros, críticos da tese da proletarização, ela é questionável. Lessard (2010, p. 2), nos traz a autonomia profissional como “sinônimo de ausência do controle externo”. De acordo com esse autor, a autonomia é “antes de tudo, coletiva; é autonomia do grupo e espera-se que cada indivíduo devidamente formado e socializado comporte-se de acordo com as regras elaboradas pelo grupo profissional” (LESSARD, 2010, p.2). No entanto, no que se refere às/aos trabalhadoras/es em educação, há inúmeros fatores políticos e econômicos, externos à escola, que agem diretamente sobre a prática docente, controlando o que e como se deve ensinar dentro da sala de aula. Ainda, segundo Alves (2009, p. 35),

As transformações que aconteceram em decorrência do processo de reestruturação produtiva, implementado no último quartel do século XX, e a investida neoliberal no campo educacional introduziram conceitos na área educacional, como qualidade, eficiência, equidade, ditados pelas políticas de ajustes do Banco Mundial, constituindo dispositivos reguladores do sistema educativo e, conseqüentemente, gestando o modo como o trabalho docente deve ser organizado na escola. O projeto de educação proposto para a América Latina, do governo FHC [Fernando Henrique Cardoso], defendeu, como uma das metas a serem alcançadas, o rebaixamento dos salários, o controle do trabalho dos professores, justificado pelo fato de esses profissionais serem responsáveis pela formação de futuros trabalhadores (formação de uma classe trabalhadora assalariada).

Dito isso, ocorre, de acordo com Ozga; Lawn (1991, p. 142), uma separação entre aquela/e que executa e aquela/e que planeja a tarefa a ser executada. A tarefa a ser executada passa a ser dividida em pequenas partes separadas, dispondo, assim, de uma facilidade maior para que sejam controladas. Na visão desses autores, esse processo contribui para a desqualificação do/a trabalhador/a, resultando na “erosão da sua autonomia no local de trabalho [...] e no aumento dos controles administrativos” (*Ibidem*). Para Pucci; Oliveira; Sguissard (1991, p. 99):

[...] à medida que suas condições de trabalho estão se tornando progressivamente ‘proletarizadas’, o controle burocrático (que se caracteriza pelo cumprimento formal das leis) e o controle técnico (que se caracteriza pela obtenção de resultados bem sucedidos) se fazem cada vez mais presentes em suas relações de trabalho.

Na perspectiva de Oliveira (2004, p. 1129), a década de 1990 nos trouxe um agravante, o “imperativo da globalização”. A partir de então, a escola passa a ser responsável pela formação de uma mão de obra minimamente qualificada para o mercado de trabalho, ou seja, “passa a ser um imperativo dos sistemas escolares formar indivíduos para a empregabilidade” (*Ibidem*, p. 1129). Daí cria-se a necessidade de uma reestruturação do sistema educacional, para que este se torne mais eficiente para as demandas do mercado. Dentro desta perspectiva, “a educação torna-se um bem de consumo, uma mercadoria, um serviço e não um direito” (CAETANO; NEVES, 2009, p. 258). Esse processo contribui para a perda da autonomia do trabalho docente, pois,

O professor, antes visto como o agente principal do processo de ensino-aprendizagem [...] vê seu papel social diminuir diante das novas lógicas de mercado inserido no ambiente escolar. A busca desenfreada pela produção de uma mercadoria (neste caso o aluno simplesmente entendido como uma

futura mão de obra) de forma mais rápida, mais barata e mais produtiva (e também mais submissa) faz com que o professor passe por um verdadeiro processo de alienação. Sob a desculpa de que se estaria em busca de um processo de qualidade, medido em número e dados estatísticos, seu trabalho sofre uma brutal intervenção; o docente é obrigado, por meio de diversos mecanismos, a abrir mão da elaboração autônoma de suas aulas, e adotar conteúdos e normas prontas, construídas por sujeitos externos ao ambiente no qual se dá a educação. Em outros termos, o professor torna-se um simples cumpridor de tarefas, um perfeito autômato; uma máquina que tem como papel apenas apertar mais um parafuso em uma cadeia produtiva desprovida de sentido humanístico, político e social (BAUER; DANTAS; MIGUEL, *et al*, 2015, p. 13).

Por conseguinte, esse aumento do controle sobre o fazer docente gera, de acordo com Hypolito, Vieira, Pizzi (2009), o declínio da autonomia desses profissionais, no que diz respeito às suas decisões pedagógicas. Para estes autores,

A passagem do controle público da educação e da escola, regido pela sociedade (esfera do político) para o controle privado (esfera do econômico), diretamente regido pelo mercado, segundo os preceitos do neoliberalismo, provoca uma redução da autonomia relativa da educação em relação a economia. A escola passa a ser mais diretamente regulada pelas regras do mercado e da economia e sua organização cada vez mais regida e avaliada por critérios técnicos de eficiência e produtividade. (HYPOLITO, VIEIRA, PIZZI, 2009, p. 107).

Apple; Teitelbaun (1991) também falam sobre o controle externo exercido sobre o trabalho docente, o qual busca responder às necessidades gerenciais e industriais e se reflete diretamente na prática docente realizada no interior das escolas. De acordo com tais teóricos,

O controle externo do conteúdo e dos processos de sala de aula move-se cada vez mais diretamente para dentro do edifício escolar, atravessa os corredores e chega às salas de aulas. Neste processo, o controle sobre o ensino e o currículo que o professorado tem ganho tão lenta e duramente move-se para fora. É retirado daquelas pessoas que estão dentro das salas de aulas e atribuídos uma vez mais a corpos legislativos e administrativos, corpos cada vez mais dispostos a orientar a escola de acordo com as necessidades gerenciais e industriais (APPLE; TEITELBAUN, 1991, p. 70).

Para eles (*Ibidem*, p. 71), “estamos frente a uma situação em que os interesses e métodos empresariais tendem a dominar a maior parte do nosso discurso e decisões públicas”. Ozga; Lawn (1991), também apontam a adoção de métodos característicos da administração empresarial às escolas como medida para aumentar a eficiência do sistema educacional, através da qual as decisões relativas

às questões pedagógicas e administrativas escolares passam a serem tomadas por administradores externos, buscando, assim, uma maior racionalidade econômica.

Para Hypolito (2008), este modelo gerencialista, que está se impondo sobre o sistema educacional, reflete em políticas conservadoras do neoliberalismo que buscam a criação do que ele chama de “padrões globais”. Segundo ele (*Ibidem*, p. 76) essa,

[...] reestruturação educativa conservadora é um movimento desigual e combinado que tem conseguido impor sua agenda ideológica e educacional em todos os cantos do mundo. Isso tem tido expressão local e global e significa que a aliança conservadora tem tentado conectar seus interesses globais com diferentes contextos locais. Na verdade, tem sido uma forma de imposição da cultura capitalista ocidental. Mesmo admitindo-se que existam características peculiares e locais, as características centrais da reforma conservadora em educação apresentam fundamentos similares, os quais eu identifico como *padrões globais*.

Portanto, como se pode perceber, essa reestruturação do sistema educacional, baseada nesse modelo gerencialista, através do qual se preconiza “a padronização e a massificação de certos processos administrativos e pedagógicos, sob o argumento da organização sistêmica, da garantia da suposta universalidade” (OLIVEIRA, 2004, p. 1131), cujo objetivo é diminuir os gastos com o setor público e aumentar o controle sobre o mesmo, culmina, conseqüentemente, na retirada da autonomia do/a trabalhador/a docente sobre o seu processo de trabalho.

Outro fator que corrobora com o processo de proletarianização da docência e através do qual também é possível questionar a autonomia que é atribuída a essas/es trabalhadoras/es, é a profissionalização da profissão docente e, conseqüentemente, sua racionalização. COSTA (1995, p. 89), define profissão como “um meio de controlar uma ocupação”. Para essa autora, a profissionalização pode ser considerada como “um processo historicamente específico desenvolvido por algumas ocupações em um determinado tempo [...], é uma forma de controle político do trabalho, conquistado por um grupo social, em dado momento histórico” (COSTA, 1995, p. 89). Ou seja, um profissional possui o controle sobre o desenvolvimento do seu trabalho e ele mesmo se auto-regula “através de seu próprio código de ética e deontológico, assim como, de órgãos próprios para a resolução de seus conflitos internos” (ENGUITA, 1991, p. 44). Para Ginsburg (2010, p. 1), “o profissionalismo está diretamente ligado ao fato social de que há profissões e não-profissões”.

Sobre esta questão da profissionalização do magistério, Hypolito (1997, p. 21) afirma,

[...] à medida que a categoria profissional aumenta quantitativamente, tornando-se assalariada, empregada pelo Estado e tendo sua profissão regulamentada, reduz-se seu prestígio social, sua autonomia e o controle sobre o seu próprio trabalho; reduz-se também, o controle que a comunidade exerce sobre a educação dos seus filhos.

De acordo com Rêses (2012, p. 446), “a maior profissionalização é acompanhada da maior proletarização que, para além do sentido econômico, também diz respeito à autonomia nos processos de trabalho”. Hiró (2013), a seu turno, apresenta, aliada ao processo de profissionalização, a racionalização da docência, a qual resultará na sua proletarização. Para o autor, essa racionalização “busca uma organização do ambiente de trabalho que, em princípio, é justificada pela necessidade de otimização do ensino, mas que também estabelece o processo de produção no qual o professor cumpre o papel de operador da cadeia produtiva” (HIRÓ, 2013, p. 78). Esse processo permite a parcelarização das atividades dentro da escola, contribuindo para que o/a professor/a perca o controle sobre o trabalho que exerce.

Enfim, para Bittar; Junior (2010, p.3),

A proletarização desmistificou as atividades pedagógicas do professor como ocupação especializada pertencente ao campo dos profissionais liberais, resultando na paulatina perda do seu *status* social. Ao mesmo tempo, determinou a construção da sua nova identidade social, isto é, a de um profissional submetido às mesmas condições socioeconômicas que afetam a existência material dos trabalhadores manuais, mas cujo ofício não se identifica com eles.

Como foi possível perceber, aliado a isso, o trabalho docente vem ano após ano, passando por um processo de proletarização, marcado cada vez mais pela perda de autonomia sobre o seu trabalho, pela intensificação da jornada de trabalho e pela racionalização do seu fazer docente.

4.1. Intensificação e precarização do trabalho

Feitas as devidas considerações acerca do processo de proletarização das/os trabalhadoras/es em educação, passamos agora a discutir como alguns dos fatores

mencionados anteriormente interferem e agem sobre o cotidiano dessas/es profissionais e como isso reflete nas suas vivências dentro do CPERS/SINDICATO. Começamos pela discussão sobre a intensificação do trabalho docente, tendo em vista que a maioria das/os participantes dedica-se à docência.

Oliveira (2006, p. 214) traz como uma das formas de intensificação do trabalho docente “aquela decorrente também da extensão da jornada de trabalho, [...] dentro do estabelecimento escolar em que atua. Trata-se de um aumento das horas e carga de trabalho sem qualquer remuneração adicional”. Essa forma de intensificação se fez presente em alguns dos relatos. Simone, quando questionada sobre a sua carga horária na escola, respondeu que trabalha quarenta horas semanais em uma mesma escola. Quando perguntada sobre a sua função, afirmou: “eu sou multiuso, eu sou português, inglês e religião [...] e cuido da biblioteca”. Todas essas funções, Simone exerce dentro das suas quarenta horas de trabalho. Não há aqui um aumento no número de horas em que Simone trabalha, mas há um aumento significativo na sua carga de trabalho. Ela relata também que o processo de multisseriação que se desenvolveu no estado do Rio Grande do Sul, durante a gestão do governador Sartóri (MDB), de 2015 a 2019, lhe trouxe uma sobrecarga de trabalho e, conseqüentemente, a precarização do atendimento aos estudantes. A multisseriação consiste na junção de duas ou mais turmas de adiantamentos diferentes em uma única turma e, portanto, com um/a único/a professor/a responsável pelo atendimento dessas turmas. Simone narra este processo da seguinte forma:

[...] esse último processo de enturmação que teve agora, nós com trinta e tantos alunos na sala de aula [...] isso foi agora, Sartóri, o que eles fizeram, juntaram o sexto e o sétimo ano, ou seja, multiseriado, aí eu dividi o quadro ao meio, eu passava exercício para o sexto e o sétimo ficava conversando, aí eu passava para o sétimo, o sexto já tinha terminado os exercícios e ficavam conversando.

Quando questionada se isso lhe gerava uma sobrecarga de trabalho, Simone respondeu: “mas é lógico, aí eu trabalhava 40 e ganhava 20”. A intensificação da jornada de trabalho dentro da escola, entendida aqui como um aumento de tarefas a serem realizadas dentro da carga horária que as/os docentes devem cumprir na escola, está diretamente ligada à precarização dos trabalhos prestados à comunidade escolar.

Pedro também acumula funções dentro da escola. Atualmente, cumpre uma carga horária de sessenta horas semanais, naquele local e, além disso, também é presidente do Conselho Escolar. De acordo com ele, “esse conselho é o que gerencia a escola com a diretora”. Para além dessas funções, Pedro contou que quando as/os estudantes estão tendo dificuldades na sua disciplina (matemática), ele dá aulas de reforço para elas/es no turno inverso. Isso gera um aumento no número de horas aulas que Pedro leciona, além das sessenta horas que já cumpre na escola, é produzido um acúmulo de trabalho, sem que haja o respectivo aumento na sua remuneração. Remuneração esta que não vem sendo paga em dia, tendo em vista que as/os servidoras/es estaduais estão enfrentando quarenta e cinco meses de salários sendo pagos em atraso.

Fernanda também relata como a intensificação do seu trabalho gerou uma sobrecarga de trabalho. Ela atribui isso ao fechamento de escolas, promovido pelo governo do estado. De acordo com dados obtidos através da Sineta¹⁰ de agosto de 2018, durante a gestão de Sartóri, 46 escolas e 6.680 turmas foram fechadas no estado até maio daquele ano. Fernanda realiza atendimento na sala de recursos com crianças com necessidades especiais e estudantes com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), segundo ela,

O perfil da escola, nossa escola mudou um pouco porque fechou a escola do Anchieta e toda escola do Anchieta [...] a grande maioria dos alunos vieram para cá e junto com eles a maioria dos alunos que tinham necessidades especiais vieram pra cá também e aqui continuei só eu na sala de recurso.

Quando questionada se esse aumento de estudantes com necessidades de atendimento especializado na sala de recursos lhe sobrecarregava no trabalho desenvolvido na escola, Fernanda respondeu que “sobrecarrega bastante” e acrescentou, ainda: “é um trabalho praticamente individualizado, deveria ser né, mas na verdade eu não faço, eu atendo grupinhos de três, de quatro [...] para conseguir dar conta né e atender a todos”. Ou seja, além da sobrecarga ainda temos a

¹⁰ A sineta é um informativo periódico do CPERS/SINDICATO, ou seja, um jornal, onde constam as reivindicações da categoria profissional, além de discussões sobre a conjuntura estadual e nacional, informativos, questões jurídicas, projetos que o governo do estado e câmara dos deputados estejam em discussão, com repercussão direta à categoria sindical e/ou à sociedade como um todo. Atualmente, com periodicidade e circulação mensal, é recebido na versão impressa pelas/os sócias/os, em casa, além de disponibilizado nas escolas estaduais e também encontra-se ao livre acesso ao público na versão online, no link: <<https://cpers.com.br/category/publicacoes/>>

precarização desse atendimento devido ao aumento da demanda, tendo em vista que houve um aumento significativo do número de estudantes que deverão ser atendidas/os na sala de recursos, mas não houve a designação de outra/o profissional para auxiliar nesse atendimento. Portanto, Fernanda precisou dar conta, sozinha, dessa demanda de atendimento. Assim, a precarização do atendimento e das condições de trabalho foi evidente.

Oliveira (2006, p. 214), nesse sentido, nos traz também,

Outra dimensão importante de intensificação do trabalho docente, e talvez a mais preocupante, é a que ocorre na jornada de trabalho remunerada, caracterizando-se, portanto, em estratégias mais sutis e menos visíveis de exploração. Os trabalhadores docentes incorporam ao seu trabalho novas funções e responsabilidades.

Roberto tem uma jornada de trabalho de quarenta horas. Divide esta jornada em duas escolas estaduais. No dia em que concedeu a entrevista, estava assumindo a vice direção de uma das escolas. Essa função na escola lhe garante uma gratificação pelo seu exercício, mas também acarreta em uma série de responsabilidades extra do que o trabalho em sala de aula, uma vez que, cabe ao vice-diretor auxiliar o diretor da escola no processo de administração escolar, contribuindo com a organização pedagógica e das finanças. O vice-diretor tem um contato maior com a comunidade escolar, mediando seus conflitos e interesses. Também tem um contato maior com as coordenadorias regionais de educação (CRE), ficando a cargo dele, juntamente com o diretor da escola, responder às exigências dessas coordenadorias, assim como ainda é responsável pela mediação de conflitos dentro do ambiente escolar, seja entre as/os próprias/os colegas ou entre as/os estudantes. Roberto não aumentou a sua carga horária, assim, essas atividades ele exerce dentro do horário que já havia sido estipulado, no entanto, mesmo com um pequeno aumento na sua remuneração, há correspondentemente um aumento significativo de atividades que ele deve exercer dentro daquela carga horária.

Carlos também trabalha quarenta horas e divide tal carga horária em duas escolas, “me aposentei quarenta horas e fiquei na ativa trabalhando vinte horas e no dia seguinte consegui mais vinte horas”. Além dessas quarenta horas, Carlos ainda trabalha, aos sábados, no Programa Escola Aberta, como monitor de esportes. Através desse programa, a escola fica aberta aos sábados para a comunidade

escolar e oferece atividades educativas, culturais e esportivas para essa comunidade. Para tal função Carlos recebe uma pequena remuneração. Contou que aproveitava esses sábados para treinar o time de futebol dos meninos, já que não conseguia fazer isso dentro da sua carga horária na escola. Esse time de futebol competiria com os times de outras escolas. Aqui ocorre um aumento de trabalho e um aumento no número de horas que Carlos deve permanecer na escola, como no caso de Pedro, que trabalha sessenta horas, ou seja, para aumentar a sua remuneração, Pedro trabalha três turnos; manhã, tarde e noite.

Marlene trabalha cinquenta horas por semana e Neiva sessenta horas, sendo quarenta delas no estado e as outras vinte no município. Todas essas horas excedentes e atividades extras são remuneradas, porém exemplificam a intensa exploração dessa força de trabalho dentro das escolas. Assim, extrai-se o máximo dessas/es trabalhadoras/es, mas paga-se o mínimo por isso. Dessa maneira, reduz-se o tempo que poderia ser destinado a pensar sobre o desenvolvimento do seu trabalho, o tempo para o planejamento das suas ações, o tempo para sua formação, e, até mesmo, o tempo para o lazer dessas pessoas. Portanto, a intensificação do trabalho, mais uma vez, faz-se presente refletindo diretamente na sua precarização.

Neiva, como já dito, divide sua carga horária entre o estado e o município de Pelotas. No estado, atua como diretora da escola em que trabalha e há pouco tempo assumiu a docência no município, como uma forma de complementar sua renda.

Fernanda, além das quarenta horas de trabalho na escola do estado, também dá aulas particulares em casa, todos os dias da semana, após cumprir sua carga horária regimental, no educandário estadual. Para Oliveira (2006, p. 214),

[...] os professores que trabalham em escolas públicas costumam assumir mais de uma jornada de trabalho como docente em diferentes estabelecimentos. Um mesmo professor leciona em dois ou até três estabelecimentos distintos, em geral, por necessidade de complementação de renda, tendo em vista que os salários do magistério, na América Latina, são baixos, comparativamente a outras funções exigentes de formação similar.

O estado do Rio Grande do Sul ainda tem como agravante o fato de ser a quarta potência econômica do país, mas paradoxalmente pagar o segundo pior salário às/aos trabalhadoras/es em educação, segundo os dados constantes da Carta Aberta à População Gaúcha¹¹, escrita pelo CPERS/SINDICATO, em junho de

¹¹ <https://cpers.com.br/40271-2/>

2019. Além disso, essas/es trabalhadoras/es encontravam-se, até o mês de setembro de 2019, com 45 meses de salários sendo pagos em atraso. E isto, por evidente, se reflete, novamente, na precarização do trabalho docente.

Até aqui, tratamos da intensificação da jornada de trabalho nas escolas. Vimos que essa intensificação pode dar-se fundamentalmente de duas formas: através de um aumento significativo de tarefas que devem ser cumpridas dentro da mesma carga horária, mas sem que haja respectiva contrapartida em aumento da remuneração; através do incremento de carga horária, também com aumento de tarefas, mas na qual há remuneração devida a esse aumento de trabalho.

Contudo, há outro fator agravante que gera a precarização: o trabalho docente realizado em casa. Trabalho esse difícil, senão impossível, de mensurar em horas despendidas para a sua realização, invisibilizado, portanto, não reconhecido e ao qual não se agrega nenhum valor econômico. As atividades docentes realizadas em casa também estiveram presentes nos relatos das/dos participantes da pesquisa.

Gabriela, com carga horária na escola de quarenta horas, relatou ter a impressão de que trabalha umas dez horas a mais em casa em atividades relacionadas à escola. Melissa afirmou usar os períodos vagos na escola para preparar as aulas, mas também relatou levar trabalho da escola para casa,

[...] este ano, de 2018 pra cá eu resolvi dá uma diminuída e concentrar as minhas atividades na escola e nos períodos vagos dentro da escola, que vagos na verdade não são, porque a gente cumpre hora na escola, só que nesse período entre uma aula, tem um buraco, aí eu já aproveito aquele buraco e eu fico da manhã para tarde para não ter que ir em casa, uma porque com os salários parcelados aquela coisa de transporte fica complicado, então a gente traz uma coisinha para comer e fica na escola, geralmente eu fico dois turnos, é manhã e tarde, então é, então eu já fico, já aproveita esse horário, mas eu levo, [...] agora não ando preparando aula porque eu tô só com revisão e correção, mas geralmente a gente prepara aula, mas eu já tô esquematizando para preparar as minhas aulas em março, já separei material no computador, vou fazer slides para eles, já vi uns conteúdos assim, mais básicos que eu tenho que dar então, eu já tô programando as minhas férias para trabalhar nas férias.

Sandra, com carga horária de quarenta horas, também descreveu esse trabalho que ela realiza em casa, conforme relatou na entrevista, da seguinte forma: “sempre tenho coisas para fazer em casa, relacionadas à escola, e mesmo porque eu trabalho com língua portuguesa, trabalho com redação [...] leva muito tempo né, para corrigir as redações [...] as provas de português não são fáceis de corrigir”. Pedro, do mesmo modo que Sandra, contou levar trabalho da escola para casa.

Roberto, por sua vez, explicou esse trabalho da escola feito em sua, como segue: “eu faço muita coisa em casa, preparar as provas, as avaliações, tudo eu preparo em casa, corrigir, tudo eu corrijo em casa, chamadas também, quando tem que passar a limpo”. Fernanda, que atende na sala de recursos, quando foi questionada se levava trabalho da escola para casa, respondeu:

[...] esse negócio de levar trabalho pra casa, todo professor leva né, porque eu tô lá, eu tô olhando sei lá, às vezes, eu tô escutando uma música, eu tô limpando a casa e tô escutando uma música, aí me vem uma atividade, aí eu vou lá e anoto que é pra não esquecer né, então eu sempre faço isso, planejamento eu faço, mas não importa, e gente sempre leva alguma coisa para fazer em casa né.

Esses elementos presentes em todos os relatos geram a precarização do trabalho e estão intrinsecamente ligados à intensificação das atividades das/dos trabalhadoras/es em educação. O fechamento de turmas pelo governo do estado provocou consequente acréscimo no número de estudantes por sala de aula e isto se refletiu diretamente no aumento da quantidade de trabalho que essas/es docentes se veem obrigados a realizar, tanto na escola, quanto em casa. Mas há outro dado que emerge das entrevistas e que consideramos como um elemento que contribui para essa intensificação e precarização: a multiplicação da jornada de trabalho. Nesse sentido, não fazemos referência às atividades docentes típicas, mas sim a outros trabalhos, que observamos serem realizados somente pelas mulheres, para a complementação da renda.

Das oito mulheres entrevistadas, três delas relataram dedicarem-se a outras atividades. Entre elas, Fernanda, que já referimos trabalhar quarenta horas na escola, além de ministrar aulas particulares todos os dias da semana. Segundo ela, essas aulas têm uma duração de mais ou menos uma hora e ela também contou que faz comida congelada para vender. Relatou que dependendo do número de encomendas, trabalha todo o final de semana, na preparação dessa comida que vende. Gabriela, além da venda de cosméticos (Natura), contou que faz bolos sob encomenda. Assim como Fernanda, ela disse que quando surge uma encomenda, necessita trabalhar aos finais de semana. E Amanda, a única funcionária entrevistada, informou que trabalha em festas, servindo, aos finais de semana. Somado a isso, essas mulheres ainda são as responsáveis pelo trabalho doméstico, nas suas casas. Esse trabalho extra às atividades tipicamente docentes, além do

trabalho doméstico, serão abordados adiante, em outro subitem desta dissertação. Neste momento, trouxemos esses dados apenas para demonstrar o quanto, cada vez mais, tem se intensificado e precarizado o trabalho dessas/es profissionais.

Duarte (2010, p. 2), apoiando-se nos estudos de Apple (1989), alerta que este processo de intensificação “interfere na autonomia e na sociabilidade dos professores”. Na autonomia, porque esse

[...] excesso de trabalho pode forçar o professor a buscar atalhos, fazê-los eliminar o que lhes parece incoerente com o tamanho da tarefa que tem à frente, ou mesmo repassar certas incumbências a especialistas que estão fora da instituição, fazendo com que o professor perca o controle sobre o próprio trabalho.

Na sociabilidade, porque “não há tempo de interação entre os pares e a realização do planejamento conjunto, ou seja, o risco de isolamento e o desgaste aumentam”. Ainda de acordo com Duarte (2010, p. 2), partindo dos estudos de Hargreaves (1995), a intensificação do trabalho docente pode ser compreendida também como a “redução do tempo de descanso do professor; a carência de tempo para manter-se atualizado; a sobrecarga crônica e persistente de tempo”. Acrescentamos aqui outro fator, a falta de incentivo para a formação continuada dos docentes, um elemento imprescindível para a nossa profissão e para o desenvolvimento do nosso trabalho. Sandra relatou, de forma dolorosa, como se deu a sua desistência do Mestrado,

[...] eu fui aprovada no Mestrado da UFRGS de literatura né, e aqui na escola eles não me deram assim, os horários. Aqui tinha um momento em que tava batendo os horários de lá com os daqui né, então eu de manhã, claro eu tinha que sair quinta-feira, eu tinha que sair às cinco horas da madrugada para estar lá às oito e meia, ah era uma correria né, então e aqui na escola, aí então tava batendo os meus horários, um horário só, só de um dia tava batendo e a direção não compreendia aquilo [...] eu só sei que então, para não prejudicar os alunos [...] eu vinha na minha folga, eu vinha à tarde e atendia os alunos, mas mesmo fazendo isso, a receptividade da direção não foi boa comigo.

Os empecilhos narrados pela trabalhadora e criados pela direção da escola na recusa em organizar a distribuição da carga horária de Sandra para que pudesse dar continuidade à sua formação, aliados aos problemas de saúde do filho¹² e aos cuidados da casa, fizeram com que ela abrisse mão da sua formação e desistisse de

¹² Segundo Sandra, nesse período seu filho, junto com seu sobrinho, sofreu um grave acidente de moto. Requisitando cuidados permanentes por um determinado período.

dar continuidade ao Mestrado. Todos esses elementos responsáveis pela intensificação da jornada de trabalho interferem diretamente na participação das/os representantes de escola nas mobilizações propostas pelo sindicato. Carlos relatou ter dificuldades de conciliar essa jornada com a participação nas ações desenvolvidas pelo sindicato:

[...] eu penso que é importante a tua participação [...] às vezes tu não tem tempo disponível, eu era muita correria, eu tinha três escolas no ano passado, uma carga horária cheia, manhã, tarde e noite e aí tu já chega em casa, tens família também, quer descansar e no outro dia já levanta e tem aquela rotina, mas quando dava eu participava das assembleias.

Fernanda também trouxe no seu relato a sobrecarga de trabalho como um fator que dificulta a sua participação no sindicato, quando foi questionada sobre as dificuldades de participação, respondeu: “só por causa da sobrecarga de trabalho, quando eu tô assim é claro que eu sinto dificuldade”. Amanda também falou na sobrecarga de trabalho como um elemento que dificulta a sua participação no sindicato. Amanda é agente educacional em alimentação I (merendeira), é representante de escola e a única das entrevistadas que compõe a direção do 24º Núcleo, como tesoureira. Amanda atua nessas duas funções. Quando foi perguntada se encontrava dificuldades para participar das atividades promovidas pelo sindicato diante da sua rotina de trabalho, respondeu:

Essa é a maior dificuldade que a gente tem dentro do sindicato, porque quando eu trabalho dentro de uma escola [...] nós somos duas, e nós já somos só duas, porque de manhã o serviço aqui é muito puxado em função do número de alunos, eu nunca encontrei muita dificuldade em função da direção [...], mas mesmo assim eu tenho que olhar para aquela minha colega que vai ficar com toda aquela demanda daquele dia.

Como se pode perceber nessas falas, a intensificação do trabalho, tanto na escola, quanto em casa, também trouxe reflexos na atuação dentro do sindicato, gerando, através de uma necessidade financeira provocada pelo próprio estado, a desmobilização dessas/es trabalhadoras/es, precarizando, assim, não só seu trabalho, mas a luta por direitos da categoria também. Aliados à intensificação do trabalho, temos outros elementos que estão vinculados ao processo de proletarianização das/os trabalhadoras/es em educação: o empobrecimento desta categoria e o adoecimento dessas/es trabalhadoras/es. Esses elementos estiveram

presentes nas falas desses/as entrevistadas/os e é sobre esse aspecto que nos deteremos a seguir.

4.2 Empobrecimento e adoecimento

O empobrecimento é outro fator que está intrinsecamente ligado à desmobilização das/os representantes de escola, no que diz respeito às ações promovidas pelo sindicato. Para suprir a carência financeira causada pelos pagamentos dos salários atrasados e pelo congelamento desses proventos (medida que já perdura por seis anos), essas/es trabalhadoras/es assumem outras tarefas e prolongam a sua jornada de trabalho, como mencionado anteriormente. Isso consequentemente reduz o tempo que poderia ser disponibilizado para participar das reuniões e atividades de mobilização realizadas pelo CPERS/SINDCATO. Esse empobrecimento aliado à sobrecarga de trabalho tem gerado danos à saúde das/os educadoras/es, chegando até mesmo a casos extremos de suicídio¹³. Segundo pesquisa sobre a saúde das/os profissionais da educação básica pública realizada por Juçara D. Vieira através da CNTE em 2017, o estresse e a depressão constam como as doenças mais recorrentes entre as/os trabalhadoras/es em educação.

Do mesmo modo, esses empobrecimento e adoecimento se fizeram presentes também nos relatos feitos nas entrevistas. Fernanda contou como o seu padrão de vida baixou ao longo dos quatro anos do governo Sartóri. Relatou a venda do carro, lamentou não poder ir com mais frequência visitar o filho e os netos que residem em Rio Grande, cidade vizinha.

[...] o meu filho mora ali no Cassino, eu ia quase todo o final de semana ali vê o Marcelo e as crianças, agora eu não vou, eu vou quando muito uma vez por mês, quando dá eu vou lá para vê-los né, antes não era assim, mas olha, eu vejo colegas que envelheceram [...] perderam o brilho assim, porque tu tinha acesso a várias coisas que agora tu não tem mais. Tudo. Até a comida de dentro de casa, a gente não consome mais as mesmas coisas.

Conforme já destacamos, Fernanda tem uma jornada de trabalho extensa e exaustiva, e contou que já teve períodos em que foi dormir às três horas da madrugada, mas no dia seguinte, às seis e meia da manhã já estava realizando

¹³ <https://cpers.com.br/precisamos-falar-sobre-o-suicidio-de-educadoras-no-rio-grande-do-sul/>

seus afazeres. Evidentemente, que isso comprometeu a sua saúde. Quando questionada sobre isso, ela confessou que acabou engordando, pois passou a comer compulsivamente, além de relatar outros problemas;

[...] dor nas costas, eu sinto muita dor nas costas quando fico muito tempo em pé [...] é por causa do sobrepeso né [...] teve noites que eu passei assim com muita dor, de deitar e não conseguir dormir, é coisa de deitar preocupada assim, que no outro dia eu tinha que fazer isso e isso e às vezes não era nem aqui da escola sabe, mas eu tinha que entregar, sei lá, tantos congelados, por exemplo, eu tinha que fazer, eu me deitava pensando naquilo, eu não consegui terminar, amanhã eu tenho que chegar no colégio e ir direto nisso, aí eu tenho aula particular, eu só posso fazer depois da aula e aquilo fica maquinando na cabeça da gente e o sono não vem.

Carlos também manifestou as dificuldades financeiras e como isso afetou psicologicamente a essas trabalhadoras/es. Com trinta e quatro anos de carreira no magistério gaúcho, Carlos narrou o período do governo Sartóri como o pior vivido pela categoria, até então, pois “não foi só na questão salarial, na questão psicológica a gente vê que teve colegas aí que chegaram a se suicidar, foi trágico”. Sobre a questão do atraso e do congelamento dos salários, Carlos afirmou a necessidade de se ter “um equilíbrio muito grande né, porque tu tens família e aí tu não tem dinheiro no final do mês e vais arcar com o quê”. De acordo com a Sineta de agosto de 2018, o governo Sartóri, além do parcelamento e do pagamento em atraso dos salários das/os trabalhadoras/es em educação, também parcelou em doze vezes o pagamento do décimo terceiro salário; foi responsável pelo congelamento dos salários ao longo do seu governo, não ajustando os pagamentos de acordo com os reajustes inflacionários, mas, em contrapartida, aumentou a alíquota do ICMS, diminuindo ainda mais o poder de compra dessas/es servidoras/es. Não houve também a implementação do Piso Salarial Nacional, como não houve a realização de concursos, contribuindo para a contratação temporária de novas/os trabalhadoras/es e também não foram realizadas as promoções de classe.

Assim como Carlos, Simone também relatou ter dificuldades financeiras para participar das ações do sindicato, principalmente as que são promovidas em Porto Alegre. Quanto questionada sobre o que mais marcou a sua trajetória dentro do sindicato, Simone respondeu que,

[...] o que marca muito mesmo é ver as colegas que se suicidaram por causa do salário, é muito difícil, a gente chora, eu chorei no último dia, porque quando eu soube que a colega tinha se suicidado e fizeram aquela homenagem pra ela, [...] eu chorei, eu e outra colega choramos abraçadas, porque, puxa, chegar a este ponto, de um governo não olhar para nada, não ser nenhum pouquinho humanitário [...], pelo menos pagar em dia, porque já é uma miséria, paga em dia é melhor, pelo menos tu não vai ficar devendo o horror que fica, eu sempre sou obrigada a antecipar o meu salário¹⁴.

Quando Simone mencionou a homenagem para a colega que cometeu suicídio, essa se referiu ao ato de despedida do governo Sartóri promovido pelo CPERS/SINDICATO na Praça da Matriz¹⁵, em Porto Alegre, no dia vinte de dezembro de 2018.

Roberto, por sua vez, enquanto representante de escola, narrou os obstáculos e impedimentos de mobilizar as/os colegas para participarem das atividades do sindicato desenvolvidas em Porto Alegre, devido às dificuldades financeiras da categoria,

[...] a gente acabou tendo que entrar janeiro em vários anos consecutivos e a questão salarial sempre pesando e os professores, uns quantos colegas não tem condições de tá viajando, e aí, fica naquela, ah, o Roberto vai e me representa entendeu, vários pensavam isso, vários terceirizavam a luta.

Ao mencionar que os trabalhadores em educação tiveram que adentrar o mês de janeiro (algumas escolas trabalharam até metade do mês de fevereiro, como foi o caso da autora deste estudo)¹⁶ dando aulas, Roberto referiu-se à recuperação da greve de noventa e quatro dias realizada em 2017.

Já Gabriela percebe que “o povo tá mais apagado em função do dinheiro, tu imagina, a gente ficou quatro anos se receber aumento e aí não consegue ir”. Portanto, a intensificação do trabalho, aliada ao empobrecimento cada vez mais

¹⁴ Quando Simone falou da necessidade de antecipar o salário, ela referiu-se à transação bancária que ocorre da seguinte forma: o Banrisul, banco pelo qual as/os servidoras/es do estado recebem seus salários, disponibiliza no último dia útil do mês, que seria o dia do pagamento dessas/es trabalhadoras/es, a antecipação do salário a uma taxa de juros que varia de acordo com os vencimentos de cada servidor/a e com o dia no qual o estado irá regularizar o pagamento. Dessa forma, as/os trabalhadoras/es do estado pagam ao banco para receberem seus próprios salários.

¹⁵ <https://cpers.com.br/adeus-a-sartori-ato-marca-o-fim-do-pior-governo-da-historia-do-rs-e-acena-para-o-futuro/>

¹⁶ Em 2017, as/os trabalhadoras/es em educação fizeram uma greve que durou 94 dias. Com a necessidade de recuperar os dias letivos, muitas escolas tiveram que estender seus calendários. Foi o que aconteceu com a autora desta Dissertação, que trabalha em duas escolas, 20 horas em cada uma delas. Em uma das escolas, localizada na zona rural do município de Pelotas, o calendário letivo de 2018 estendeu-se até o dia 14 de fevereiro deste ano de 2019, ainda em consequência daquela greve de 2017.

latente desta categoria, confirmam que há em curso no Rio Grande do Sul um processo de proletarização dessas/es trabalhadoras/es, gerando “uma queda visível dos níveis salariais, suas condições de trabalho e de vida são precarizadas” (HIRO, 2013, p. 75). E esse processo levou essas/es educadoras/es a se aproximarem cada vez mais da classe trabalhadora, no que diz respeito às condições de trabalho e às formas de enfrentamento por elas/es adotadas. Pois, assim como as/os trabalhadoras/es fabris, passaram a ser organizar em torno dos sindicatos, as/os trabalhadoras/es em educação também o fizeram. E é desse fenômeno que trataremos na sequência do presente estudo.

5. SINDICALISMO DE TRABALHADORAS/ES EM EDUCAÇÃO

O objetivo deste tópico é discutir o contexto histórico no qual se consolidou o sindicalismo de trabalhadoras/es em educação, atrelado à perspectiva do Novo Sindicalismo, em erupção em meados da década de 1970, e como o CPERS/SINDICATO se constituiu como instrumento de luta das/os trabalhadoras/es em educação desde aquele momento. Para tanto, ao falarmos sobre o sindicalismo docente adotamos o conceito cunhado por Márcia Ondina Vieira Ferreira (2010, p. 1), que o define como uma,

Associação de caráter voluntário, sem fins lucrativos, cujo objetivo é organizar e representar o professorado (sócio e não-sócios) na defesa de interesses individuais e coletivos, particularmente quanto à melhoria das condições e valor do trabalho e das condições de ensino, mas também em relação à implantação de políticas educacionais (com suas consequências para a organização do trabalho e a qualidade da educação).

Gadotti (1996), em seu texto intitulado *Estado e Sindicalismo Docente: 20 anos de conflitos*, faz um resgate histórico da formação do sindicalismo docente no país. Ao realizar uma análise documental, no período de 1977 a 1996, ele elabora três ideias diferentes a respeito das relações que são mantidas entre o Estado e o sindicalismo docente. Para o autor, se formaram no Brasil três tipos de sindicatos: o sindicalismo de contestação (mantém certa dependência frente aos partidos políticos), o sindicalismo reivindicativo (as pautas de suas lutas são baseadas exclusivamente na questão salarial e na melhoria das condições de trabalho) e o sindicalismo autônomo. Podemos inferir que o CPERS/Sindicato se encaixa na definição de sindicalismo autônomo, que nos diz o seguinte:

Sindicalismo autônomo (ou crítico) [...] mantém certa margem de independência, tanto diante dos partidos políticos quanto do Estado. Trata-se de um sindicalismo crítico, porque mesmo não fazendo oposição sistemática ao Estado, confronta-se com ele, dialoga quando necessário e está disposto a dividir a responsabilidade do enfrentamento dos desafios educacionais. Nesse sentido, além de contestar e reivindicar, é também propositivo. Mantém sua autonomia – não isolamento – tanto no diálogo sério e responsável quanto no conflito de interesses com o Estado e desenvolve a capacidade autônoma de negociação. (GADOTTI, 1996, p. 19).

Rêses (2008), em sua Tese, ao discutir o processo de transição do período do associativismo docente¹⁷ para a formação dos sindicatos, nos traz essa formação dentro da perspectiva do Novo Sindicalismo. De acordo com esse autor, o fim da ditadura militar e a promulgação da Constituição de 1988 trouxeram no seu bojo o direito de sindicalização e greve aos funcionários públicos, incluindo os trabalhadores docentes. Isso permitiu que esses trabalhadores pudessem, a partir de então, se organizar em torno dos sindicatos. Antunes (1995) também aponta a consagração do direito à sindicalização aos funcionários públicos como uma importante conquista do sindicalismo brasileiro, através da Constituição de 1988, já que esse setor, desde o fim dos anos 1970, já vinha ampliando suas associações de classe.

Para Rosso, Lúcio (2004, p. 115), “durante o regime militar a luta contra o sindicalismo controlado pelo Estado propiciou o surgimento de um novo sindicalismo”. Novamente recorrendo a Antunes (1995, p. 28), esse teórico afirma “novo sindicalismo nascente em meados dos anos setenta e, que, atuando por dentro da estrutura sindical, pouco a pouco foi iniciando um lento processo de mudança e transformação desta mesma estrutura atrelada¹⁸”. Para esse autor, o novo modelo sindical permitiu a união de várias categorias, como a dos metalúrgicos, petroleiros, bancários, médicos, professores e os sindicatos ligados aos trabalhadores rurais.

De acordo com Rêses (2008, p. 104), “nessa conjuntura o movimento docente passa a ser definido como o de trabalhadores em educação”. Aliado a isso, ocorreu em 1990 a transformação da Confederação dos Professores do Brasil (CPB) em Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). Neste mesmo ano, o CPERS/SINDICATO se filiou a esta entidade. Sendo assim, “o surgimento da CNTE consagra a transição realizada pelo associativismo docente brasileiro para um posicionamento sindical” (RÊSES, 2008, p.105).

Hélvia Cruz (2008), ao realizar um estudo sobre a construção histórica do sindicalismo docente, centrando sua análise no Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP), também traz o surgimento do Novo

¹⁷ Como a sindicalização e as greves eram proibidas aos funcionários públicos, estes se organizavam em torno de associações. Essas organizações eram, de acordo com Rêses (2008), marcadas por uma orientação corporativa-assistencial. Para se aprofundar mais no assunto, sugiro Rêses (2008); Cruz (2008); Rosso, Lúcio (2004).

Sindicalismo, oriundo da década de 1970. Apropriando-se dos estudos de Mangabeira (1993), Helvia Cruz nos apresenta como característica deste novo modelo sindical a combatividade, representatividade e a luta na defesa dos direitos sociais e políticos. Nas palavras dessa autora:

Combatividade – por sua tendência a recorrer mais a greves; pelas formas de luta escolhida; pelo uso político dos canais legais existentes; por introduzir temas que contestam a organização da produção. Representatividade – são mais representativos da base que representam pois admitem novos protagonistas como líderes; admitem e estimulam a representação nos locais de trabalho; procuram expandir as bases de participação por meio da organização de campanhas de sindicalização; admitem eleições sindicais sistemáticas realizadas em condições de maior liberdade e competição. O “novo sindicalismo” não é apenas uma tendência sindical, mas: - representa uma arena de lutas em defesa de direitos sociais e políticos; questiona os próprios limites do Estado corporativista, criando oportunidade de cidadania operária. (CRUZ, 2008, p. 28).

A APEOESP, dentro deste modelo do Novo Sindicalismo, passa a se organizar por “regionais e sub-sedes, cria representação por escola, realiza congressos, assembleias, faz greves e se alia a grandes lutas do país” (CRUZ, 2008, p. 61). Este modelo de organização se assemelha muito ao do CPERS/SINDICATO. Essa entidade também apresenta uma sede geral, localizada em Porto Alegre/RS, e divide-se em outras quarenta e duas sub-sedes, denominadas núcleos regionais, além de contar com a atuação dos representantes de escola. O 24º núcleo do CPERS/SINDICATO, ao qual se dedica este estudo, empossou sua primeira diretoria em 31/10/1980 (FERREIRA; CORONEL, 2014), ano de efervescência deste novo modelo sindical que vem se constituindo no Brasil.

Visando a melhorar o atendimento aos trabalhadores filiados à entidade, o CPERS conta também com diversos departamentos, sendo eles: o de funcionárias/os de escola, das/os aposentadas/os, departamento administrativo, departamento responsável pela formação política e sindical, departamento de gênero e diversidade, jurídico, da juventude, da educação, da cultura, comunicação, saúde do/a trabalhador/a, combate ao racismo, organização estatutária e comunidade escolar e departamento de relações internacionais. Como podemos perceber, estes departamentos inserem o sindicato em outras pautas, para além da

¹⁸ Quando Antunes fala em uma estrutura sindical atrelada, está se referindo aos sindicatos que eram vinculados ao Ministério do Trabalho.

questão salarial, estando presentes também questões que dizem respeito à militância dos movimentos sociais. Modelo característico desse novo sindicalismo.

5.1 Apresentando o CPERS/SINDICATO

O CPERS/SINDICATO foi fundado em 21 de abril de 1945, como Centro dos Professores Primários Estaduais (CPPE), no momento em que o mundo vivenciava o fim da Segunda Guerra Mundial e o Brasil ingressava em uma nova fase com o fim do Estado Novo de Getúlio Vargas. Foi fundado por um grupo de professoras/es, formado, em sua maioria, por mulheres. Em pauta, estavam a defesa de uma educação pública de qualidade, dignidade profissional e a defesa da democracia. Em 1954, o CPPE aprova o seu primeiro estatuto e cria um plano de carreira específico para as/os professoras/es. Em 1966, o CPPE passa a se chamar Centro dos Professores Primários do Estado do Rio Grande do Sul (CPPERS). Em 1973, a entidade muda o seu nome novamente e passa a se chamar Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul (CPERS), devido à unificação das/os professoras/es secundárias/os à categoria. Em 1974, ocorre a aprovação do atual estatuto desta entidade e do Plano de Carreira do Magistério Público do Rio Grande do Sul. Para BULHÕES; ABREU (1992, p. 127),

É na lei nº 6.672, de 22 de abril de 1974, que dispõe sobre o Estatuto e Plano de Carreira do Magistério Público do Rio Grande do Sul. Esta legislação foi elaborada para dar cumprimento ao disposto no artigo 36 da Lei Federal nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/Reforma do Ensino de 1º e 2º graus, que determina a existência, em cada sistema de ensino, de um estatuto que estruture a carreira do magistério de 1º e 2º graus.

No dia 6 de outubro de 1989, o CPERS transforma-se em sindicato, devido à Constituição de 1988 que passou a permitir o direito de sindicalização ao funcionalismo público. (BULHÕES; ABREU, 1992). Através da greve de 1989, o CPERS/SINDICATO garante a sua participação no processo de elaboração da Constituinte Estadual,

Na Constituinte Estadual foram conquistados importantes dispositivos relativos à democratização da educação como: a destinação de, no mínimo, 35% da receita de impostos para o ensino público; o repasse trimestral de verbas para as escolas; a não municipalização do ensino fundamental; a eleição direta e uninominal dos diretores das escolas estaduais pela

comunidade escolar; a formação dos Conselhos Escolares; uma nova composição do Conselho Estadual de Educação, com 2/3 de representantes indicados pelas entidades da comunidade escolar. (BULHÕES; ABREU, 1992, p. 72).

Em 1990, após intensa discussão com a Associação dos Funcionários das Escolas Públicas do Estado do Rio Grande do Sul (AFEPERGS), decide-se pela fusão da associação ao CPERS, a partir daí as/os funcionárias/os de escola passam a fazer parte deste sindicato. Neste ano também, professoras/es conquistam o direito de acumular as gratificações de direção, classe especial¹⁹ e difícil acesso e os funcionárias/os passam a receber a gratificação de difícil acesso²⁰. (BULHÕES; ABREU, 1992). Em 1994, instituiu-se o Congresso Estadual, que, a partir de então, seria realizado a cada dois anos. De acordo com o estatuto desta entidade, o Congresso Estadual é responsável pela discussão das questões que dizem respeito aos objetivos do sindicato, não substituindo as demais instâncias. É no ano de 1994 também que se cria o Departamento dos Funcionários de Escola, com o intuito de discutir o plano de carreira das/os funcionárias/os. Somente em 2001, durante o governo de Olívio Dutra (PT), esse plano de carreira foi aprovado.

O CPERS/SINDICATO foi a primeira categoria do estado a fazer greve depois do golpe militar de 1964. Em 1979, durante o governo de Amaral de Souza (ARENA), realizou-se uma greve com a duração de treze dias. Para além do aumento salarial, naquela greve a entidade reivindicava o fim da ditadura militar e a defesa da Anistia. A partir de então, “o CPERS/SINDICATO comprometeu-se com a construção do Sindicato-cidadão, um sindicato propositivo, capaz de intervir no projeto político da sociedade” (CPERS/SINDICATO 50 anos, 1995, p. 14).

Em 1985, a entidade passou a usar a sineta como símbolo do magistério gaúcho²¹. Em 1983, “buscando garantir a representação da base e o pluralismo ideológico da categoria” (CPERS/SINDICATO 50 anos, 1995, p. 31) e, por conseguinte, assegurar o caráter democrático do sindicato, cria-se o Conselho Geral

¹⁹ A gratificação de classe especial é concedida às professoras/es que atendem estudantes que necessitam de atendimento especializado.

²⁰ A gratificação de difícil acesso é garantida para aquelas/es trabalhadoras/es em educação que exercem o seu ofício em uma escola de difícil acesso como é o caso das escolas que se encontram localizadas na zona rural.

²¹ A sineta está presente nas manifestações de rua e nas assembleias gerais realizadas pelo sindicato. Aparece representada na bandeira desta entidade e dá nome ao periódico do sindicato. Este periódico é enviado mensalmente para os sócios. Nele são tratados assuntos referentes a pauta de lutas e a conjuntura estadual e nacional.

e institui-se o representante 1/1000 sócios²². Após setenta e quatro anos de história, a entidade, continua pautando a defesa da democracia, a participação na construção de um projeto político para a sociedade, a valorização profissional e, principalmente, a defesa da escola pública e de um ensino público de qualidade.

5.2 Estruturação do CPERS/SINDICATO

De acordo com a cartilha voltada para as/os representantes de escola²³, organizada pelo CPERS/SINDICATO em 2018, e o Estatuto do sindicato, essa entidade se apoia em um tripé que busca garantir a sua organização, representatividade e participação. Com o objetivo de manter a representatividade da sua base composta pelas/os trabalhadoras/es em educação e buscando promover a participação dos suas/seus associadas/os nas instâncias da entidade, o sindicato se estrutura através da organização da direção geral, do conselho geral, conselho fiscal, diretoria dos núcleos, conselho regional, representantes municipais e representantes de escola. Lembrando que a instância máxima deste sindicato continua sendo a assembleia geral.

A direção geral do sindicato, eleita a cada três anos pelos seus sócios, é composta por quinze pessoas: presidente, 1º vice-presidente, 2º vice-presidente, secretário geral, tesoureiro geral e mais dez diretores que terão suas funções definidas pelo conjunto da diretoria. Já o conselho geral se reúne uma vez por mês na sede do CPERS em Porto Alegre e deve obedecer ao quórum mínimo de metade mais um de seus membros. Compõem este conselho: a diretoria do CPERS/SINDICATO, os diretores gerais dos núcleos, um representante para cada mil sócios de cada núcleo, dez representantes estaduais das/os associadas/os aposentadas/os, representantes da base do CPERS/SINDICATO junto ao conselho de entidades da CNTE.

Este sindicato, atualmente, encontra-se dividido em quarenta e dois núcleos, cada qual corresponde às suas respectivas coordenadorias de educação e possui

²² A cada mil sócios, os trabalhadores docentes elegem um representante. Este representante tem como responsabilidade levar as propostas e as demandas destes associados para o Conselho Geral, realizado uma vez por mês na sede da entidade, em Porto Alegre.

²³ O CPERS/SINDICATO elaborou uma cartilha para os representantes do sindicato que foi distribuída nas escolas. Esta cartilha explica a função do representante de escola e como ocorre a escolha do mesmo, traz também o histórico da entidade, assim como, o seu estatuto.

caráter regional. Cada núcleo também está diretamente ligado à administração da entidade.

As/os diretores gerais dos núcleos são eleitas/os a cada três anos, através de voto secreto e direto no mês de junho, juntamente com a direção central, porém sem a vinculação das chapas que concorrem para direção geral e a direção do núcleo. Após a eleição da direção central e das/os diretoras/es do núcleo ocorre a eleição das/os representantes 1/1000. Cada núcleo deverá eleger um/a representante e um/a suplente para cada mil sócias/os da entidade. Essas/es representantes participarão do Conselho Geral com direito a voto e voz nas reuniões. Como o 24º núcleo do CPERS é formado por 4193 sócios, a cada três anos este núcleo elege quatro representantes 1/1000 para participar do Conselho Geral. Junto com as/os representantes 1/1000 são eleitas/os também as/os representantes estaduais das/os aposentadas/os. As/os representantes de base do CPERS/SINDICATO junto ao conselho de entidades da CNTE são em cinco titulares e cinco suplentes, eleitas/os na assembleia geral. Participa do conselho geral também um/a representante da CNTE, que possui direito à voz, mas não participa das votações dentro deste conselho.

O conselho fiscal é composto por cinco membros titulares e cinco suplentes, eleitas/os pelo conselho geral. Estas/es conselheiras/os terão o mesmo tempo de mandato que a direção central. Este conselho se reúne uma vez por mês com a/o presidenta/e do CPERS e as/os demais membros da diretoria. Entre as funções deste conselho estão a emissão de pareceres das contas, balanços da entidade e prestações de contas da diretoria.

As diretorias dos núcleos são compostas por um/a diretor/a geral, um/a vice-diretor/a, um/a secretário/a, um/a tesoureiro/a e mais cinco diretores/as. Ao todo são nove membros. O conselho regional, assim como o conselho geral, se reúne uma vez por mês e conta com a participação da diretoria do núcleo, representantes e suas/seus respectivas/os suplentes eleitas/os dentre e pelas/os sócias/os que atuam nas escolas. Cada escola elege um/a representante a cada cinquenta sócias/os que compõem aquela instituição. Participam do conselho regional também seis representantes das/os aposentadas/os associadas/os pertencentes ao núcleo, eleitas/os junto com as/os representantes 1/1000; as/os representantes 1/1000 daquele núcleo e as/os representantes municipais, eleitas/os junto com a direção do núcleo. No município onde se localiza a sede do núcleo não são realizadas eleições

para representantes municipais. As/os representantes estaduais das/os aposentadas/os que fizerem parte do núcleo, assim como as/os representantes de base da CNTE, poderão ter voz e voto nos seus respectivos núcleos.

Os núcleos realizam suas assembleias regionais antes da realização das assembleias gerais, assim como, o conselho geral também se reúne antes da assembleia geral. O conselho regional também se reúne antes da assembleia regional. O conselho regional discute as demandas da categoria trazidas pelas/os representantes de cada escola, assim como, cabe ao conselho geral discutir as demandas que cada núcleo traz através das/os suas/seus respectivas/os representantes.

O CPERS/SINDICATO realiza duas assembleias gerais ordinárias por ano, respectivamente, no mês de maio e outubro. Essas assembleias têm como objetivo principal, apresentar às/aos sócias/os um relatório sobre as atividades desenvolvidas pela entidade, assim como, os balanços financeiros. No entanto, ao longo do ano, são convocadas assembleias extraordinárias para tratar de assuntos relevantes à categoria, como reposição salarial, pagamento dos salários em dia, pagamento do piso nacional do magistério, paralisações, greves, mesas de negociações, entre outras tantas demandas que venham a surgir a partir da categoria.

Já o Congresso Estadual é realizado a cada dois anos. Nele são discutidas e aprovadas teses, resoluções e moções que versam sobre questões salariais, sindicais, educacionais, previdenciárias, funcionais, culturais, análise da conjuntura estadual, nacional e internacional, pauta de reivindicações e plano de lutas. Assim que aprovadas, estas resoluções são encaminhadas para as demais instâncias desta entidade. As/os delegados que participaram deste congresso são eleitas/os pela categoria nos seus respectivos núcleos. Cada núcleo poderá eleger um/a delegado/a para cada cinquenta sócias/os. Participam deste congresso também as/os membros da diretoria e do conselho geral.

5.3 Representantes de escola

Antes de começar a discutir a atuação das/os trabalhadoras/es em educação como representantes de escola, acreditamos oportuno conhecer um pouco da trajetória que elas e eles trilharam dentro do sindicato ao longo de suas carreiras,

para que assim possamos conhecer um pouco sobre a história de luta das/os sujeitas/os que compõem esta pesquisa.

5.3.1 Trajetória sindical

Para compreender como se constituem em sindicalistas as/os trabalhadoras/es em educação que atuam como representantes de escola no 24º Núcleo é importante entender um pouco das suas trajetórias dentro sindicato, como se tornaram sócias/os e representantes de escola.

Fernanda se filiou ao CPERS logo em seguida ao ingresso na carreira do magistério, motivada por colegas que já faziam parte da categoria e principalmente pela atuação da diretora da primeira escola na qual trabalhou. Então, seu ingresso no sindicato foi provocado pela ação de outra mulher. Ao falar sobre a sua trajetória dentro do sindicato, Fernanda afirma que sempre se sentiu parte do sindicato. De acordo com ela, o “sindicato não é um robzinho, não é uma pessoa que tem perna, eu sempre penso isso, eu não acho que o sindicato seja uma máquina lá que faça tudo por nós, eu sou, eu faço parte do sindicato”. Apesar das dificuldades encontradas, Fernanda demonstra na sua fala um comprometimento com o sindicato. Ela se tornou representante do sindicato na sua escola após a pessoa que exercia essa função se aposentar, atuando nessa representação há cinco anos. Foi eleita por aclamação na escola, não houve disputa. Ao todo, já está há 18 anos filiada ao CPERS.

Carlos também se filiou ao CPERS assim que entrou para o magistério estadual, há trinta e quatro anos, e sempre atuou como representante do sindicato nas escolas em que trabalhou. Também foi eleito por aclamação à representação.

Amanda, ao relatar a sua trajetória dentro do sindicato, contou que inicialmente, em 1989, fazia parte da associação dos funcionários públicos em Pelotas. Narrou detalhadamente como se deu o processo, do qual fez parte, da filiação dos funcionários de escola ao CPERS, até então composto somente por trabalhadores docentes.

Depois de vários encontros que a gente fez, aí a gente foi a Porto Alegre, quando a gente chegou a Porto Alegre nós tínhamos um número muito expressivo de funcionários [...] aí veio o CPERS pedindo então que se formasse um sindicato só, em vez de ser um sindicato de professores, que fosse formado um sindicato da educação que abrangesse os professores e

os funcionários. [...] nesse dia então a gente volta pra casa não se filia nem à FASPERGS²⁴ e nem ao CPERS para pensar e ver o que nós gostaríamos de fazer enquanto funcionários. Depois de uma longa discussão os funcionários resolveram se filiar ao CPERS. Nos filiamos ao CPERS e aí ele passa a ser [...] sindicato dos trabalhadores em educação.

As/os funcionárias de escola foram incorporadas/os ao CPERS em março de 1990 (BULHÕES; ABREU, 1992). A partir daí, Amanda relatou a importância do sindicato como meio de organização da classe trabalhadora,

[...] na época quando a gente se filiou não tinha nem a dimensão do que seria um sindicato, mas com o tempo eu fui aprendendo e caminhando junto com esse sindicato, vendo a importância da gente tá organizado enquanto classe trabalhadora que somos né, que se a gente teve alguma conquista [...] é só através do sindicato, só através da nossa união, da nossa força, de todos juntos.

Amanda afirmou ter se filiado em 1991 e mencionou a importância do sindicato organizado na construção do plano de carreira para as/os funcionárias/os de escola, aprovado em 2000, durante o governo de Olívio Dutra (PT). Falou sobre a importância dessa conquista, pois a partir daí, quando o sindicato conseguiu, por exemplo, um aumento salarial, este aumento atingiu tanto as/os docentes como as/os funcionárias/os, pois antes os aumentos eram diferenciados, já que as/os funcionárias/os pertenciam ao quadro geral.

Assim como Carlos e Fernanda, Amanda também relatou uma diminuição na participação das atividades desenvolvidas pelo sindicato. Para ela, isso se deu devido à perda de direitos, à necessidade de se lutar para manter os direitos já adquiridos e, conseqüentemente, não conseguir avançar em outras pautas,

[...] porque as pessoas que chegaram depois, eles não fizeram parte daquelas conquistas, então quando tu chega e já tem determinada coisa, parece assim, que aquilo foi o governo quem deu, sendo que também tem a questão dos contratados, são a maioria hoje, o concurso tá ficando pra trás, tanto os funcionários como os professores, eles são contratados, então quando eles são contratados, eles ficam sempre na berlinda.

Para Amanda, o número cada vez mais crescente de contratos emergenciais realizados pelo Estado precariza a união em torno do sindicato, pois tem como elemento dificultador a falta de estabilidade no serviço público.

²⁴ Federação dos Sindicatos de Servidores do Estado do Rio Grande do Sul.

Marlene também se filiou ao sindicato logo em seguida da sua nomeação, há aproximadamente vinte e cinco anos. Com uma atuação significativa no movimento estudantil, atuando como representante do Diretório Central dos Estudantes – DCE, assim que entrou no sindicato passou a exercer a função de representante de escola e dois anos após o seu ingresso na entidade passou a fazer parte da gestão. Com a chegada da maternidade, assim que terminou sua gestão, foi se voltando somente para função de representante de escola, atividade que exerceu em todas as escolas onde trabalhou.

Carlos, Fernanda, Neiva, Melissa, Roberto e Pedro também participaram das ações do movimento estudantil, mas não chegaram a ser membros do DCE. Neiva, quando questionada sobre o que teria motivado a sua filiação no CPERS, respondeu,

[...] a minha relação com o sindicato é desde criança, que a minha avó era professora estadual e também era filiada, também era do CPERS, então ela me levava desde pequena para as caminhadas junto com ela, então eu cresci nesse meio com ela né, e aí depois mais adiante, com 19 anos eu fui nomeada merendeira aqui em Pelotas e me associei ao SIMP²⁵ e sempre estive envolvida nessa questão sindical.

Neiva, atualmente professora de geografia, é filiada ao sindicato há seis anos, afirmou que sempre procurou motivar as/os colegas da escola a participarem das atividades do sindicato. Atuando como diretora, “eu consegui abrir mais espaço para as colegas participarem sem aquela coisa daquela cobrança”. Para ela, o sindicato é um importante instrumento na garantia dos direitos das/os trabalhadoras/es,

[...] a gente sabe que se não for o sindicato a gente perde muita coisa, que o governo só tira da gente né, então eu sempre procuro me mexer para que os colegas possam participar e tenham vontade de participar também, [...] nas escolas que eu trabalhei, sempre eu fui representante sindical, tanto no município como do estado.

Melissa, assim como as/os demais, filiou-se ao sindicato assim que ingressou como docente no estado e, em seguida, elegeu-se representante de escola por aclamação e, nem mesmo mudando de escola, deixou a função, pois seguiu

²⁵ Sindicato dos Municípios de Pelotas.

atuando dentro do sindicato. Assim como Amanda, também mencionou a diminuição da participação das/os colegas nas atividades do sindicato,

[...] há 19 anos atrás a gente tinha aquelas caminhadas gigantescas lá em Porto Alegre, chegava a dar um arrepio, era muita gente, era um mar de gente. Esses últimos governos desgastaram muito a questão do magistério assim como categoria, a questão também da falta de, porque eles não nos valorizam, então essa perspectiva, tudo, e minando dentro das escolas, porque assim ó, acaba todo o trabalho que tu faz de carreira, de luta, acaba desgastando por outras questões, que os governos incentivam as brigas internas, então quer dizer, o magistério não é tão coeso hoje em dia por essas picuinhas melindres.

Roberto, filiado ao CPERS desde 2013, também em seguida da sua nomeação como professor, atribuiu a motivação para sua filiação ao movimento estudantil, “eu sempre achei importante a luta sindical, desde o tempo que eu era estudante da UFPEL, também eu participava do grêmio estudantil”. Disse que a sua permanência na entidade se deu por conta da influência das suas colegas.

[...] eu tinha outras colegas, [...] que eram professoras que já se aposentaram, que eu via a batalha delas desde o tempo que eu era aluno, que elas eram minhas professoras e aquilo sempre me chamou a atenção de uma forma positiva, e aí, é isso que eu quero fazer, eu quero lutar pela causa.

Roberto também foi eleito por aclamação a representante de escola e atua nessa função há seis anos.

Gabriela, que da mesma forma que as/os outras/os se filiou tão logo começou a trabalhar no estado, em 2001, “quando eu comecei já logo me filiei e comecei a participar e comecei a gostar”. Começou a atuar como representante de escola há cinco anos, após a aposentadoria das representantes anteriores. Também foi eleita por aclamação.

Sandra se filiou no início da sua carreira como docente no estado por incentivo dos filhos, que participavam do movimento estudantil. Tornou-se representante em 2013 e passou a atuar como suplente junto com a Marlene, dentro da mesma escola. Marlene já era representante há mais tempo. Elas também foram eleitas por aclamação, não havendo uma disputa com outra chapa.

Simone é filiada ao CPERS há vinte anos e, assim como as/os demais representantes, filiou-se logo que começou a trabalhar no estado. Quando questionada o que motivou a sua permanência no sindicato, Simone respondeu,

[...] o que mais me incentivou, o que me incentiva é a luta, porque eles lutam, o que eu vou fazer sozinha, eu na frente do palácio, nada, se eu vou com uma multidão eu vou fazer muita coisa, agora eu sozinha, uma andorinha sozinha não faz verão, então eu tenho que me filiar, eu tenho que ter o sindicato, o meu sindicato tem que ser forte, eu tenho que puxar mais gente, eu sou representante de escola.

Essa participante da pesquisa, ao longo desses vinte anos, sempre foi representante de escola, atuando em diferentes instituições.

Podemos inferir então, retomando a referência a GUERRERO SERÓN (1991) feita no terceiro capítulo, que a motivação dessas/es representantes de escola para se filiarem ao CPERS/SINDICATO estão embasadas em motivações ideológicas e solidárias. Ideológicas porque compreendem a necessidade da defesa dos seus direitos enquanto indivíduos, veem o sindicato como um importante instrumento para a conquista e garantia de direitos individuais e coletivos no que diz respeito tanto a carreira do funcionalismo, às questões salariais e a defesa da escola pública. Solidários por entender a necessidade da defesa de interesses coletivos, por demonstrarem ao longo das entrevistas um comprometimento com a luta coletiva, a necessidade da união em torno do sindicato e também pelas relações de solidariedade que se estabelece entre as/os representantes que compõem as bases do CPERS/SINDICATO.

Pedro, com uma longa jornada dentro do sindicato, começou a trabalhar no estado em 1978, filiando-se ao sindicato em 1980,

[...] entrei em 78, naquele tempo não era sindicalismo, o nosso não era sindicato, o nosso era Centro de Professores e bem no início para gente participar das assembleias, como não era sindicato, o cara só era da escola e ia lá, eu não me filiei em 78 porque o nosso núcleo aqui em 78, eu acho que nós recém estávamos começando o núcleo aqui [...] nossa primeira cede [...] era conjunto com a Associação Sul-Rio-grandense de Professores.

Ferreira; Coronel (2014), no artigo *Identidades professorais em movimento no contexto do sindicalismo docente*, avaliam como a organização do professorado pelotense em torno de associações compostas por docentes aliada ao movimento grevista de 1979 organizado no CPERS, contribuíram para a criação do 24º Núcleo,

em 1980. Segundo dados trazidos por essas autoras, a Associação Brasileira de Educação (ABE), fundada em 1924 no Rio de Janeiro, fundou uma seção em Pelotas em 1926. Essa associação, então, apresentava como principal objetivo “garantir que o ensino oferecido na cidade de Pelotas tivesse a qualidade e abrangência necessária para proporcionar à sua população uma sociedade livre de tantos problemas que a assolavam” (CARDOSO; PERES, 2003, p. 25 *apud* FERREIRA; CORONEL, 2014, p. 28). A Associação Sul-Rio-Grandense de Professores (ASRGP), segundo Pedro, teria sido fundada no dia 15 de outubro de 1929. Nesse sentido, Ferreira; Coronel (2014) também apontam 1929 como o ano da fundação da aludida associação. Para as referidas autoras, a greve de 1979 mobilizou as/os docentes no estado, funcionando,

[...] como um detonador do processo de constituição do 24º núcleo, pois os professores e professoras responsáveis pela Comissão Pró-Núcleo participaram ativamente deste movimento e, durante o mesmo, travaram contatos elaborando a necessidade de criação de um núcleo, já que acreditavam que a ASRGP não as representava adequadamente. (FERREIRA; CORONEL, 2014, p. 29).

Ainda ativa no município, de acordo com Pedro, a associação “está meio devagar [...] porque os professores começaram a migrar para o CPERS/SINDICATO”. Pedro contou que participou da greve de 1979, falou da tentativa de intervenção do exército, acaso a greve não fosse interrompida, já que o país naquele momento ainda enfrentava uma Ditadura Civil-Militar. Ao se filiar em 1980, Pedro participou ativamente da discussão em torno da filiação do CPERS à Central Única dos Trabalhadores (CUT), afirmando que “em 1980 eu tinha lado, atrasamos a entrada na CUT dez anos, eu te digo isso, eu fiz parte disso aí, o argumento era que nós íamos pagar muito para CUT”. O CPERS só se filiou à CUT em 1996 (FERREIRA; CORONEL, 2014; CORREA, 2006). Em 2015, o CPERS decidiu por se desfiliar da central (LOPES, 2019), mas permaneceu filiado à CNTE, ainda filiada à CUT.

Outro elemento que apareceu nos relatos sobre as trajetórias sindicais foram as disputas internas que ocorrem dentro do sindicato, decorrentes da divisão existente entre as diferentes correntes políticas que o compõem, tendo em vista que o CPERS/SINDICATO, com mais de 80 mil sócios, não é uma entidade homogênea.

Pedro, quando falou sobre a discussão que ocorreu em torno da filiação à CUT, em relação à qual ele era contrário, ao afirmar que naquele período ele tinha lado, estava dizendo, de fato, que no início da sua carreira no estado, em seguida que entrou no sindicato, fazia parte de uma dessas correntes, embora não diga declare expressamente qual. Hoje, Pedro diz-se independente, ou seja, afirmou não fazer mais parte de nenhuma dessas correntes políticas. Para ele, “o sindicato também segue as mesmas regras da política, e o sindicato tem que ter grupo, se tu quiseres alguma coisa”. Aqui, Pedro refere-se à disputa para eleição a diretor de núcleo, pois, segundo ele, para que seja possível para um/a dos/as sócios/as disputar este cargo faz-se necessário o pertencimento a uma das correntes políticas. Afirmou que, em 1980, quando era filiado ao PDT, “não aparecia muito essas disputas internas dentro do sindicato”.

Após se afastar um pouco, mas sem deixar de fazer parte do sindicato, Pedro voltou a participar mais ativamente das atividades promovidas pela entidade e também voltou a exercer a função de representante de escola, mas a partir daí decidiu não participar mais de uma dessas correntes políticas às quais fez menção.

Marlene também faz uma crítica a essas disputas internas que ocorrem no sindicato, acreditando que essa divisão entre as correntes políticas não traz bons resultados para categoria como um todo. Afirmou, nesse sentido, que ela sempre foi independente dentro do sindicato.

5.3.2 O sindicato como espaço de formação e luta coletiva

Aqui, pretende-se, para além de discutir o papel que as/os trabalhadoras/es em educação exercem enquanto representantes, também buscar entender o sindicato como um espaço de formação e luta coletiva. Para essas/es representantes, o CPERS é um importante instrumento para a unidade da classe trabalhadora e também um importante espaço de formação e crescimento pessoal.

Marlene quando questionada sobre o que significa ser representante de escola, respondeu, [...] ah, a base né, [...] a base é muito importante, porque sou pela base”. Para Marlene ser representante de escola significa ser uma representante direta das bases que compõe o sindicato, ou seja, aqueles/as trabalhadores que estão no “chão da escola”.

Simone entendeu a sua participação no sindicato da seguinte forma: “eu tenho que participar, é minha obrigação participar, como eu acho que todo sócio, o CPERS somos nós, é a base, se não for a base não existe CPERS”. Ao responder ao mesmo questionamento feito à Marlene, Simone respondeu:

Pra mim muito orgulho, porque eu gosto daquilo que eu faço, eu levo xingada, eu ouço o que não deve, mas sei ouvir, mas também sei dizer [...] pra mim é muito importante, foi uma das melhores coisas que eu já fiz [...] onde eu chego e não tem representante, eu sou a representante, toda escola tem que ter o seu representante.

Simone descreveu o exercício dessa função como aquela na qual ela é responsável por trazer as posições da escola para o sindicato e levar a posição do sindicato para dentro da escola. Carlos, nesse mesmo sentido que Simone, entendeu que “como representante, além de tudo, temos essa função de procurar né, trazer o pessoal da escola e da base para dentro do sindicato, não é uma tarefa fácil”. Enquanto para Amanda o representante é,

[...] aquele que organiza a escola enquanto sindicato, [...] é aquele que movimenta as paralisações [...] então o representante aqui é aquele que faz o meio entre o sindicato e a escola [...] que vai levar realmente o sindicato para dentro das escolas.

De acordo com a cartilha organizada pelo CPERS/SINDICATO para as/os representantes de escola, bem como pelo estatuto desta entidade, compete a essas/es representantes:

[...] representar a escola no núcleo; organizar e mobilizar sua unidade escolar; divulgar sistematicamente as informações e deliberações do seu sindicato; incentivar o associativismo; assumir as deliberações da categoria, implementando-as em sua escola, participar do conselho do núcleo; participar das atividades promovidas pelo núcleo.

Como se pode perceber, o que as/os representantes de escola narraram como função no exercício dessa ocupação é um reflexo do que preconiza o estatuto da entidade.

No entanto, exercer o papel de representante dentro das escolas nem sempre é tarefa fácil, como mencionou Carlos, nem sem conflitos. Para algumas/ns respondentes, as direções das escolas são responsáveis por dificultar a sua atuação

dentro desses lugares, geralmente quando essas direções são ocupadas por profissionais que não são sindicalizadas/os. Em contrapartida, quando as direções são sindicalizadas, ocorre uma mobilização maior nas escolas. Roberto relatou ter sofrido perseguição por parte da direção da escola, contando que em períodos de greve a direção pressionava-o, assim como às/aos colegas a voltarem a trabalhar.

Carlos e Simone também relatam problemas com a direção. Simone contou que a direção da escola onde trabalha dificulta o seu trabalho como representante, não abrindo espaço para que ela leve os encaminhamentos do sindicato para escola, a fim de que possa discutir com as/os colegas os encaminhamentos que essas/es gostariam que fossem levados até o sindicato.

Neiva, enquanto diretora de escola e também representante do sindicato, relatou a perseguição sofrida nos períodos de greve da 5ª CRE (Coordenadoria Regional de Educação). Segundo ela, a CRE entendeu que enquanto ocupava a direção da escola, ela estaria em um cargo de confiança do governador e, sendo assim, ela não poderia fechar a escola em períodos de greve. Contudo, diante disso, Neiva afirmou: “eu bato o pé que não, que eu fui eleita pela comunidade e pelos colegas, então se eu sou cargo de confiança de alguém é da comunidade e dos colegas”.

Por outro prisma, quando as direções da escola também compõem as bases do sindicato, isso acaba refletindo-se na mobilização das/os colegas. Amanda relatou da seguinte forma a relação da direção da sua escola com o sindicato:

[...] a direção da escola é sindicalizada, a direção é tranquila, nesse sentido a direção é tranquila, ela também participa das nossas atividades, a gente tá sempre puxando para as paralizações e tudo, inclusive a direção aqui vai até mais em cima para que os professores parem.

Fernanda também mencionou a colaboração da direção da sua escola com as ações do sindicato,

[...] eu penso que a gestão tem muito a ver com isso, porque aí a gestão aqui da escola deixa bem claro isso, olha gurias vocês são livres, vai tá aberto a escola, mas vocês tem que vir conscientes que não vai ter ninguém para atender, não vai ter monitor, não tem horário especial para vocês, se vocês tem o segundo e o último período, vocês tem que ficar das 8 até o meio-dia.

Ou seja, a equipe diretiva da escola na qual Fernanda trabalha mantém a escola aberta nos períodos de greve para que as professoras/es que quiserem trabalhar possam ir, no entanto, garante o direito de greve das/os trabalhadoras/es que compõem o quadro da escola a partir do momento que não os pressiona para voltar a trabalhar, não realiza as funções referentes a limpeza e merenda da escola, assim como, também não oferta um horário especial para o corpo docente que optou por continuar trabalhando. Essas medidas adotadas pela direção desta escola contribuem com a mobilização dessas/es trabalhadoras/es. Esses relatos evidenciam a importância da gestão das escolas frente às articulações do sindicato. No entanto, a eleição para diretoras/es de escola, uma conquista que se deu através da luta do sindicato em 1985, com a promulgação da Lei nº 8.025/85, anterior a Constituinte Estadual de 1989 (BULHÕES; ABREU, 1992; CORREA, 2006), parece não ter garantido, em algumas escolas, o exercício efetivo da democracia, tendo em vista, que algumas/ns colegas se entendem como um braço do Estado e não respeitam o direito de mobilização das/os próprias/os pares, mesmo submetidas/os às dificuldades e problemas que atingem a categoria como um todo.

Outra dificuldade encontrada pelas/os representantes do sindicato nas escolas se dá por meio do não reconhecimento das/os funcionárias/os de escola no exercício desta função. Amanda explicou que no início, quando as/os funcionárias/os de escola se uniram ao CPERS, existia uma resistência das/os colegas que atuavam como professoras/es em reconhece-las/os como colegas e membros de uma mesma categoria, isso se refletia na resistência a elas/es como representantes. Na visão de Amanda, essa resistência não existe mais. Melissa também relatou que quando começou a atuar no sindicato, há aproximadamente dezenove anos, existia muita resistência das/os colegas ao trabalho desenvolvido por suas/seus colegas enquanto representantes de escola, pois elas/es eram funcionárias/os que atuavam na secretária.

Simone também relatou perseguição às/aos funcionárias/os que participam dos atos do CPERS. Segundo ela, uma colega sua responsável pela merenda da escola, cujo vínculo com o estado dá-se por meio de um contrato, ou seja, não é uma funcionária nomeada através de concurso público e, portanto, tem vínculo empregatício bastante precário, foi ameaçada pela direção da escola com a demissão: “a merendeira disse: eu não vou mais. Por que tu não vais mais? Porque ela vai me botar para a rua. Expliquei pra ela, mas ela me disse: mas ela vai lá na

CRE e faz queixa e me bota pra rua”. Segundo Simone, essa colega que sempre participava com ela das atividades, não foi mais.

Para Oliveira (2006, p. 217), essa divisão entre professoras/es e funcionárias/os dentro das escolas está relacionada ao fato das/os docentes serem “responsáveis pela atividade fim da escola”. E, embora Amanda afirme que hoje a resistência às/aos funcionárias/os da escola no exercício da função de representante do sindicato não persista, podemos inferir que se na escola ainda encontramos divisão entre professoras/es e funcionárias/os, é muito provável que isso se reflita, mesmo que sutilmente, no interior do sindicato.

No entanto, mesmo com todos estes problemas, essas/es representantes veem o sindicato como um importante espaço de formação e crescimento pessoal e de construção da coletividade.

Sandra, ao falar sobre as reuniões do conselho regional, contou que “achava muito importante aquilo tudo, cada coisa que os colegas falavam, para mim era uma construção”. Roberto também trouxe a participação na luta sindical como uma forma de crescimento pessoal: “a luta sindical é muito importante, [...] ela te puxa para esse lado também, entendeu, o lado mais social das coisas, e com certeza o cara acaba crescendo mais como ser humano, em termos de crescimento pessoal mesmo”.

Melissa, quando questionada sobre o que significava para ela ser representante de escola, respondeu: “é um voto de confiança dos colegas né, que isso é uma coisa que economicamente tu não ganha nada, [...] mas tem um crescimento que é o mais vantajoso é o crescimento que tu tens como ser humano”.

Simone, ao falar sobre o lugar que o CPERS ocupa na vida dela, afirmou que o “importante foi o crescimento, depois que eu entrei lá, eu posso dizer que eu cresci mesmo, eu fiz cursinho, aos sábados tinha cursinho”, disse ainda que “todo o tempo doado ao CPERS que é nosso, para puxar os nossos direitos, para lutar pelo que é nosso, ainda é pouco, se eu tivesse mais tempo, mais tempo eu daria”.

Amanda também vê o sindicato como espaço de crescimento e construção coletiva, assim como um importante instrumento na defesa de uma educação pública de qualidade, através dessa entidade de classe,

[...] tu crias dentro de ti uma expectativa de um mundo melhor né, de uma carreira melhor pra ti né, e não é só a questão salarial, mas também de trabalhar num meio melhor, que realmente a educação fosse vista não só na questão política, de quatro em quatro anos como a gente vê, mas todos os dias, porque a gente que trabalha sente a necessidade, e tu estando aqui

dentro da escola, tu vê quanto faz falta né, ter políticas públicas mesmo né, que de fato fosse desenvolver a escola [...] para que a gente tenha escola de fato e não escola de faz de conta como a gente tá tendo agora.

Para Correa (2006, p. 2), “os interesses econômicos da categoria e a defesa intransigente de uma escola pública de excelente qualidade sempre estiveram presentes nas pautas de reivindicações da entidade”. Além da participação ativa na construção de uma luta pela defesa da escola pública, estas/es representantes de escola veem na relação, umas/uns com as/os outras/os dentro do sindicato, a possibilidade para construção coletiva da luta na busca por seus direitos, que, atualmente, centra-se no direito de receber seus salários em dia e na defesa de uma escola pública, de fato, como diz Amanda, contra o desmonte que vem acontecendo.

Assim como, ao longo da trajetória dessas mulheres e homens dentro do sindicato, a luta sindical configurou-se em um processo importante de formação, crescimento e satisfação pessoal.

6. DEMARCADORES DE GÊNERO

Como já adiantamos anteriormente, os dados analisados através das entrevistas demonstram que há uma diferença na participação de mulheres e homens dentro do sindicato. Essas/es sujeitas/os vivenciam aquele espaço de formas diferentes e encontram também diferentes dificuldades para participar dos Conselhos Regionais. Portanto, o demarcador de gênero atravessa essas pessoas ao longo das suas trajetórias no CPERS/SINDICATO. Sendo assim,

Não identificar as diferentes relações das pessoas com seus sindicatos, segundo o gênero – seja no caso da base sindical, dos e das ativistas que atuam nessas bases mais diretamente, ou no caso das direções sindicais – significa, conforme Street (2008), não enxergar os reais sujeitos sociais por traz das mobilizações (FERREIRA, 2015, p. 312).

São essas diferenças que analisaremos a partir de agora, mas antes reservamos um pequeno espaço para a discussão, ainda que breve, do conceito de gênero utilizado para pensar sobre essas diferenças.

6.1 Problematicando o conceito de gênero

Como aporte teórico, no que tange ao uso do conceito gênero nesta Dissertação, sustentamos nossa pesquisa nos estudos de Joan Scott (1995), por rejeitar o determinismo biológico entre os sexos e por compreender que não se pode estudar o universo feminino separado do universo masculino. Assim, vemos o uso do termo gênero como uma “organização social da relação entre os sexos” (SCOTT, 1995, p. 72). Dessa forma, não negamos o sexo biológico, mas entendemos que esse passa por uma construção sociocultural. Nesse sentido, de acordo com Louro (2003, p. 35), “ao aceitarmos que a construção de gênero é histórica e se faz incessantemente, estamos entendendo que as relações entre homens e mulheres, os discursos e as representações dessas relações estão em constante mudança”.

Para Zarankin e Salerno (2010, p. 3) “o gênero constitui uma categoria de análise própria das ciências sociais que se refere à construção cultural dos papéis e

das identidades sexuais, independente das diferenças biológicas”. Scott (1992) em outro texto intitulado *História das Mulheres*, faz uma contextualização histórica acerca do surgimento do movimento feminista, de que forma se constituiu o campo da história das mulheres, a luta por espaço dentro da universidade e como foi surgindo, dentro desta discussão, o uso do termo gênero. Dessa forma, para a autora,

[...] uma vez que o gênero foi definido como relativo aos contextos social e cultural, foi possível pensar em termos de diferentes sistemas de gênero e nas relações daqueles com outras categorias como raça, classe ou etnia [...] A categoria de gênero, usada primeiro para analisar as diferenças entre os sexos, foi estendida à questão das diferenças dentro da diferença (SCOTT, 1992, p.87).

Siqueira (2008, p. 115), ao analisar a relação entre a História e as relações de gênero, dando ênfase às reflexões desenvolvidas por Scott, acrescenta, ainda, que “gênero significa o saber a respeito das diferenças sexuais”, saber este que, segundo ela, constitui “a compreensão produzida pelas culturas e sociedades sobre as relações humanas e ainda um modo de organizar o mundo e como tal não antecede a organização social, mas é inseparável dela”.

No entanto, a categoria gênero isolada não dá conta das relações que se estabelecem dentro do ambiente sindical, fazendo-se necessário pensarmos também em outras categorias como classe social, etnia e sexualidade. Da mesma forma que é importante ainda compreender que essas mulheres que fazem a luta sindical não são homogêneas, mas heterogêneas. Para Norma Graf (2012, p. 21),

Aunque las posiciones feministas pueden ser muito heterogéneas, hay dos puntos en los que se tiene consenso, el primeiro es que el género, en interacción con muchas otras categorías como raza, etnia, classe, edad e preferencia sexual, es un organizador clave de la vida social²⁶.

Ochoa nos apresenta a importância, no contexto da América Latina, de se pensar em um feminismo a partir da perspectiva socialista/marxista, pois para esta autora,

²⁶ “Ainda que as posições feministas podem ser muito heterogêneas, há dois pontos nos quais se tem consenso, o primeiro é que o gênero, em interação com muitas outras categorias como raça, etnia, classe, idade e preferência sexual, é uma organização chave na vida social.” (Tradução minha).

Esta perspectiva feminista considera que la desigualdad entre mujeres y hombres es el resultado de la división sexual de trabajo y del rol de las mujeres en los procesos de acumulación de capital. Reconocen la compleja interacción de la opresión de género, raza, etnia y clase social, aunque esta última se prioriza sobre las otras. (OCHOA, 2008, p.66).²⁷

Esta autora destaca, portanto, a importância de se colocar “en evidencia que es necesario comprender al sujeto no sólo a partir del género, sino también de otras diferencias inter-relacionadas²⁸”(OCHOA, 2008, p. 69). Para SAFFIOTI (2004), gênero faz parte do processo de construção do sujeito, assim como também o fazem a raça/etnia e a classe social. Logo, ainda de acordo com esta autora, este sujeito não é único, “ele é múltiplo e contraditório, mas não fragmentado” (SAFFIOTI, 2004, p. 37), ou seja, é necessário relacioná-lo a diversos diferentes marcadores identitários para que se possa compreender a formação do sujeito. Norma Graf, em seu texto intitulado *Epistemologia feminista: temas centrais*, considera que o uso de uma epistemologia feminista antecede o uso da categoria gênero, pois para ela é preciso entender a partir do feminismo como se construiu o uso do termo gênero. Nas palavras de Graf (2012, p. 22),

La epistemología feminista estudia lo anterior, abordando la manera en que el género influy en las concepciones del conocimiento, en la persona que conoce y en las practicas de investigar, preguntar y justificar. Identifica las concepciones dominantes y las practicas de atribución, adquisición y justificación del conocimiento que sistematicamente ponen en desventaja a las mujeres porque se les excluye de la investigación, se les niega que tengan autoridad epistémica, se designan los estilos y modos cognitivos femininos de conocimiento, se producen teorías de las mujeres que las representan como inferiores o desviadas con respecto al modelo masculino, se producen teorías de fenómenos sociales que inviabilizan las actividades y los intereses de las mujeres o las relaciones desiguales de poder genéricas, y se produce conocimiento científico y tecnológico que refuerza y reproduce jerarquias de género.²⁹

²⁷ “Esta perspectiva feminista considera que a desigualdade entre mulheres e homens é o resultado da divisão sexual do trabalho e do papel das mulheres nos processos de acumulação de capital. Reconhecem a complexa interação da opressão de gênero, raça, etnia e classe social, ainda que esta última se prioriza sobre as outras.” (Tradução minha).

²⁸ “[...]em evidência que é necessário compreender o sujeito não só a partir do gênero, mas também de outras diferenças inter-relacionadas.” (Tradução minha).

²⁹ “A epistemologia feminista estuda o anterior, abordando a maneira como o gênero influencia nas concepções do conhecimento, na pessoa que se conhece nas práticas de investigar, perguntar e justificar. identifica as concepções dominantes e as práticas de atribuição, aquisição e justificação do conhecimento que sistematicamente põem em desvantagem as mulheres porque as exclui da investigação, lhes nega que tenham autoridade epistêmica, se designam os estilos e modos cognitivos femininos do conhecimento, se produzem teorias das mulheres que as representam como inferiores ou desviadas com respeito ao modelo masculino, se produzem teorias de fenômenos sociais que invisibilizam as atividades e os interesses das mulheres ou as relações desiguais de

Ainda, de acordo com o entendimento dessa mesma estudiosa,

[...] toda la teoria feminista considera al género como ordenador social y como categoria significativa que interactúa con otras como classe, etnia, edad o preferencia sexual, con relaciones estructurales entre individuos, entre grupos y entre la sociedade como un todo³⁰ (GRAF, 2012, p. 28).

Considero relevante salientar, também, que ao falar sobre a categoria mulheres, adotamos a definição cunhada por Paredes; Gusmàn (2014, p. 71), na qual,

Cuando decimos mujer, y hablamos de cuerpo, no hablamos de esencialismos biológicos. Al decir mujer, estamos usando mujer, como categoria materialista e histórica, que designa principio de materialidade, memoria histórica y existência política, es develamiento de las relaciones de opresión, sobre nuestros cuerpos sexuados de mujeres, para que a partir de esta materialidade histórica, política, podemos construir y reconstruir quienes somos.³¹

Através desse olhar é que passamos, na sequência, à discussão acerca dos marcadores sociais do trabalho doméstico, do cuidado e da diferença entre homens e mulheres dentro do sindicato.

6.2 Trabalho doméstico

Diante de todas as questões que apresentamos e problematizamos até aqui, entendemos impossível pensar em como se constituem em sindicalistas as trabalhadoras em educação sem levar em consideração aspectos inegáveis da sua vida pessoal que interferem de forma imediata na sua atuação dentro do sindicato.

Dito isto, para entender esse complexo processo, entre outros fatores, é necessário levar em conta as suas relações familiares e o trabalho doméstico. É importante salientar, nesse sentido, que homens e mulheres que atuam como

poder genéricas, e se produz conhecimento científico e tecnológico que reforça, e reproduz hierarquias de gênero.” (Tradução minha).

³⁰ “Toda teoria feminista considera o gênero como ordenador social e como categoria significativa que interatua com outras como classe, etnia, idade ou preferência sexual, com relações estruturais entre indivíduos, entre grupos e entre a sociedade como um todo.” (Tradução minha).

³¹ “Quando dizemos mulher e falamos sobre o corpo, não falamos sobre fundamentos biológicos. Ao dizer mulher, estamos usando essa mulher, como categoria materialista e histórica que designa o princípio da materialidade, memória histórica e existência política, está revelando as relações de opressão sobre nossos corpos sexuais, de mulheres, de modo que, a partir dessa materialidade histórica, política, podemos construir quem somos.” (Tradução minha).

representantes de escola não têm liberação do trabalho para o exercício desta função.

O conselho regional reúne essas/es representantes uma vez por mês, à tarde, sempre no mesmo dia da semana. A/o representante do sindicato, então, negocia (quando possível) na escola, para que seu dia de “folga” caia sempre naquele dia pré-determinado em que serão realizadas as reuniões do aludido conselho. Assim, para que seja possível a participação nas reuniões do conselho regional as/os representantes precisam conciliar a sua rotina pessoal, sua rotina de trabalho na escola e em casa – sopesados nesse cálculo tanto o trabalho docente quanto o doméstico. E é exatamente nesse ponto que as diferenças de gênero tornam-se mais evidenciadas: no âmbito do doméstico, do lar; no âmbito do privado.

Brambila; Rodríguez (2007, p. 146), utilizando a denominação de posições polimórficas que as mulheres ocupam na educação de Tamboukou (2000), afirma que “lo público y lo privado, lo individual y lo coletivo atraviesan dualidades conflictivas que coexistem en la identidad de maestra y activista sindical³²”. Esse conflito se faz presente na fala de Fernanda, ao relatar a sua trajetória sindical, com certo pesar, lamentando ter que deixar de ir para as reuniões do conselho regional devido ao grande número de encomendas que recebe, na atividade extra que desenvolve como complementação de renda, a fim de garantir seu sustento.

[...] antes de ser representante, eu sempre me senti muito responsável assim, muito parte disso, porque se eu não vou lá na, seja na reunião ou na assembleia, que agora eu não tava participando porque, porque agora eu tava cheia de encomenda, que eu tinha que trabalhar para fazer dinheiro e coisa, eu não tava conseguindo participar né, mas eu gosto assim, eu faço questão, pode tá chovendo, pode tá o frio, o calor, eu gosto de ir assim, porque eu acho que a gente tem que participar, tu tem que tá lá para tu saber o que tá acontecendo, quais as propostas que estão vindo, o quê que o povo tá pensando, até para tu poder te posicionar [...] eu sempre participei bastante assim.

Fernanda, além de trabalhar quarenta horas semanais na escola, também faz congelados para vender, como já destacamos anteriormente. A necessidade do desenvolvimento dessa outra atividade, manifestada na venda desses congelados, intensificou-se com as práticas nefastas do governo do estado do Rio Grande do

³² “[...] o público e o privado, o indivíduo e o coletivo passam por dualidades conflitantes que coexistem na identidade da professora e ativista sindical”. (Tradução minha).

Sul, através do congelamento e pagamento em atraso dos salários das/os trabalhadoras/es em educação.

[...] acho até que o meu dia tem 48 horas, [...] nem sei se eu chego a empatar com isso que eu faço né, porque ficar com o nosso salário atrasado durante quatro anos, olha foi um baque muito grande, porque eu achei, eu achava que ia ser ruim, mas não achava que fosse ser tão ruim assim né, [...]. Então para conseguir, se não empatar e correndo atrás assim, eu faço pão pra fora, eu faço croquete, eu faço quibe, eu faço congelados para ir, para aumentar um pouquinho a renda né.

Essas medidas de congelamento dos salários e pagamentos em atraso promovidas pelo governo Sartóri e mantidas no governo de Eduardo Leite (PSDB) têm consequências diferentes para mulheres e homens, como já adiantamos. Nos relatos feitos pelos homens nota-se uma intensificação da jornada de trabalho na escola, enquanto as mulheres embora também passem por esse processo de intensificação na jornada de trabalho escolar, diferentemente deles, têm, ainda, suas jornadas de trabalho em casa intensificadas. Esse fato contribui diretamente para a diminuição da participação delas nos espaços públicos, ou seja, em atos e reuniões promovidas pelo CPERS/SINDICATO.

A exemplo disso, em vários momentos durante a sua fala, numa conversa que durou aproximadamente 1 hora e 30 minutos, Fernanda relatou não ter ido às atividades do sindicato devido à demanda gerada pelo grande número de encomendas que necessitava entregar. Ao relatar a sua intensa jornada de trabalho, contou que recebe ajuda do filho e do companheiro que residem com ela. Num primeiro momento, a leitura feita das suas palavras pareceu denotar que eles a ajudavam na realização das tarefas domésticas, assim como na confecção dos salgados em casa, mas no decorrer da conversa restou evidenciado que a “ajuda” referida era tão somente financeira, pois quando questionada sobre como se davam essas suas atividades no âmbito doméstico, prontamente Fernanda respondeu: “Mas claro que me ajudam”. Para ela, essa constatação era óbvia e soou inclusive como se julgasse sem sentido a pergunta que lhe foi direcionada, pois, afinal, no que mais “os homens da casa” a ajudariam, se tendo em vista que na nossa sociedade patriarcal é naturalizado o trabalho doméstico, bem como todas as atividades a ele vinculadas, como tarefas a serem realizadas com exclusividade pelas mulheres.

Além de Fernanda, Amanda e Gabriela também relataram o exercício de outras funções para complementar a renda, como apresentamos em momento

anterior desta escrita. Amanda trabalha em festas aos finais de semana como garçõete, enquanto Gabriela faz bolos, quando surgem encomendas e ambas, do mesmo modo que Fernanda, executam essas atividades extras durante o que em tese seriam seus períodos de descanso, aos finais de semana. Gabriela também vende produtos da Natura. Simone, quando questionada se possuía outra fonte de renda, respondeu que não, no entanto, contou que ela e outras colegas são responsáveis por um bar fora da escola; “a gente só tem um barzinho fora da escola, que aí a gente trabalha, o dia que tá de folga, trabalha naquele barzinho, mas é para pagar a passagem lá da escola”. A escola na qual Simone trabalha localiza-se em uma área rural na cidade de Pelotas, portanto, a passagem custa um pouco mais do que o valor cobrado pelo transporte público urbano. Daí a necessidade da realização do trabalho no bar para o pagamento das passagens do ônibus que elas utilizam para ir trabalhar na escola, pois o estado fornece às/aos trabalhadoras/es em educação um valor em dinheiro destinado ao vale transporte, equivalente a duas passagens de ônibus urbano por dia. Este valor é calculado a partir daquele cobrado pelas passagens de ônibus urbanos em Porto Alegre.

Melissa, por sua vez, disse que fazia crochê para vender para as/os colegas da escola, no entanto, não tem feito mais, pois essas/es não estão mais comprando, devido à crise financeira pela qual têm passado.

[...] eu acredito que as pessoas estão sem dinheiro, então as pessoas não andam comprando, e eu notei isso, até na escola, porque antigamente vinham o pessoal, os colegas vender coisas na escola, só que como a crise bateu para todos, então o pessoal nem anda tendo dinheiro para comprar o material para poder produzir alguma coisa para vender para os colegas, tá complicado isso, tá brabo, principalmente no estado, estamos no estado praticamente de calamidade, é bem complicado.

Todavia, o que propomos à discussão, por ora, é aquela relacionada ao trabalho doméstico. Como podemos perceber, todas as atividades que essas trabalhadoras exercem fora da escola estão vinculadas ao trabalho doméstico: cozinhar, servir e costurar. Desse modo, a crise financeira que se abateu sobre as/os trabalhadoras/es em educação, mediante uma criminosa política de governo, significou para uma parcela significativa das mulheres que compõem seus quadros de servidoras uma intensificação do trabalho doméstico. Para Lagarde (2005, p. 119),

La maior parte del trabajo feminino, o sea la mayor parte del trabajo social, no es conceptualizado como tal. Se trata del llamado trabajo doméstico, del quehacer, del cuidado de los niños, de la atención del marido, de la procreación, es decir, del conjunto de actividades de reproducción que realiza la madre para la sobrevivencia de los otros.³³

Essas atividades de mãe e esposa às quais se refere Marcela Lagarde, estendem-se também à escola e ao sindicato. Todas as mulheres entrevistadas são responsáveis por uma carga significativa de um tipo de trabalho, que por não ser considerado produtivo e sim reprodutivo, é invisibilizado pela sociedade. Aliás, ao serem questionadas sobre quem realizava o trabalho doméstico em suas casas, todas responderam como se tivessem ouvido uma óbvia pergunta, não esperada em uma pesquisa, pois a resposta era explícita, fazendo-se desnecessário o questionamento. Para elas, portanto, evidente que esse tipo de trabalho quem fazia eram as próprias e mais ninguém, pois responderam como se o questionamento fosse desnecessário. Para Silvia Federici, renomada feminista marxista italiana, “quando falamos em trabalho doméstico, não estamos tratando de um trabalho como os outros, mas, sim, da manipulação mais disseminada e da violência mais sutil que o capitalismo já perpetuou contra qualquer setor da classe trabalhadora” (2019, p. 42).

Sandra descreveu de forma bem detalhada como este trabalho organizou-se na sua casa, quando os filhos eram pequenos. Ela executava o trabalho doméstico de modo aliado aos cuidados dos filhos, dois tipos de atividades praticamente indissociáveis nas vidas das mulheres, conforme trataremos a seguir, no tópico dedica ao cuidado. Sandra relatou,

[...] eu tenho dois filhos e quando os meus filhos começaram a estudar, quando eu fui para a faculdade eles já tinham, um tinha oito e o outro tinha 10, então eu, era a tarde a minha faculdade né, pela manhã eu levantava muito cedo, e deixava tudo organizado, o almoço deles prontinho, aí depois quando eles chegavam, aliás eles estudavam de manhã, um estudava de manhã e o outro a tarde, então deixava o almoço pronto lavava a roupa, deixava toda roupa lavadinha, era difícil, mas eu tava [...] só fazendo faculdade naquela época, mas depois que eu me formei, aí eles já estavam um pouco maiores, mas aí parece que aumentou mais o trabalho com eles maiores, então aí ficou bastante complicado, porque eu tinha um contrato lá no IFSUL, contrato de dois anos, então eu tinha que sair bem cedo para ir lá pro IF e depois eu ia correndo pra casa né, mas isso já programando tudo

³³ “A maior parte do trabalho feminino, isto é, a maior parte do trabalho social, não é conceituada como tal. É o chamado trabalho doméstico, o trabalho, o cuidado dos filhos, a atenção ao marido, a procriação, ou seja, o conjunto de atividades reprodutivas realizadas pela mãe para a sobrevivência dos outros”. (Tradução minha).

com muita antecedência, o almoço assim mais ou menos preparado assim né, e depois vinha para cá para a escola. [...] O meu marido viajava na época dos guris pequenos [...] então eu ficava ainda mais sozinha né, se tivesse pelo menos alguém que fosse ao supermercado fazer as compras já é uma ajuda, eu ainda tinha que ajudar as vezes eles com as coisas da escola.

Então, assim que começou a trabalhar fora de casa, Sandra precisou conciliar a vida doméstica com o trabalho em duas instituições diferentes, o IFSUL e uma escola estadual. Como podemos perceber, é o trabalho doméstico e reprodutivo que ela realiza em casa que possibilita que o marido possa trabalhar fora. Para Tiburi (2018, p. 64), “o ‘lar’ nunca é lugar doce para as mulheres, mas um núcleo fundamentalmente capitalista que tem na família um sistema de exploração”.

Aos homens entrevistados também foram feitas as mesmas perguntas relativas ao trabalho doméstico e à família. Com relação à família, não relataram nenhum problema.

Roberto, o mais jovem entre os entrevistados, com apenas trinta e dois anos, mora sozinho e, por essa razão, é ele quem realiza os trabalhos da casa. Porém, diferentemente de Amanda que, mesmo morando sozinho feito ele, ajuda no cuidado dos pais, Roberto não se responsabiliza pelo cuidado de mais ninguém, além de si próprio. Carlos, a seu turno, afirmou que quando não está na escola, está “secretariando em casa”. No entanto, quando questionado sobre quem fazia o trabalho doméstico, de imediato, ele respondeu:

[...] eu sou casado né, a minha esposa é professora de história, agora é do lar, ela sempre trabalhou assim contratada, mas na parte do lar, eu digo quando eu não estou na escola, estou também secretariando em casa, não, eu lavo roupa, eu faxino, eu faço tudo na casa.

No que diz respeito ao cuidado dos filhos, Carlos disse que “em casa sempre um ajudou o outro”. Já Pedro, com uma jornada de trabalho na escola de sessenta horas semanais, quando questionado sobre o tempo que ele dispõe para o trabalho doméstico, respondeu: “é a vantagem é quem trabalha nisso é a minha mulher, eu trabalho pouco”. Quando questionado sobre a criação dos filhos, Pedro afirmou que, quando eles eram pequenos, ele também contribuiu com os cuidados das crianças e relatou só ter assumido esta carga horária de sessenta horas, após os filhos já estarem adultos.

No entanto, essa dimensão do privado, do trabalho doméstico, não é discutida dentro do CPERS/SINDICATO. Para Paderes; Guzmán (2014), os sindicatos, ao centrarem suas ações somente no plano econômico, acabam por contribuir com a exploração do trabalho das mulheres, pois

[...] cuando en esta explicación de la explotación económica no se toma en cuenta al trabajo doméstico que lo hacen fundamentalmente las mujeres, trabajo que crea plusvalía o riqueza que beneficia al burgués, este trabajo doméstico que nunca es reconocido como tal, ni tampoco los sindicatos de proletarios reclaman por el pago de este trabajo realizado en la casa, de esa manera se hacen cómplices de los burgueses, para la doble o triple explotación de la mujeres trabajadoras (2014, p. 65)³⁴.

Este trabalho não remunerado, invisibilizado, contribuiu para manutenção do sistema capitalista. Simone, também relatou ser a responsável pelo trabalho doméstico:

[...] o marido trabalhava até sábado e domingo, tinha que trabalhar, para sobreviver tinha que trabalha, não tinha como, então eu sempre fui assim, sempre fui e ainda continuo sendo, eu tomo conta da casa né, assim de limpeza, fazer comida, agora ele me ajuda, agora ele tá aposentado.

Para Saffioti (2013, p. 75), “o trabalho não pago que ela desenvolve no lar contribui para a manutenção da força de trabalho tanto masculina quanto feminina”. No entanto, essas mulheres compõem as bases de um sindicato classista, que ao vislumbrar somente a luta de classes, também reforça a invisibilização desse trabalho. Trabalho que impede, muitas vezes, a participação dessas trabalhadoras nas atividades propostas pelo sindicato. Com exceção de uma delas, todas as entrevistadas relataram que quando não tinham com quem deixar os filhos, não iam às atividades promovidas pela entidade. Roberto também relatou esta dificuldade por parte de suas companheiras. Neiva disse que não está mais participando ativamente das ações promovidas pelo sindicato, porque o atual companheiro não “gosta” que ela vá às atividades. Então, para evitar brigas, ela deixa de ir:

[...] meu marido ele não gosta, ele é de direita, é contra tudo, não gosta que eu fale, não gosta, a gente não consegue nem conversar sobre o assunto

³⁴ “[...] quando essa explicação da exploração econômica não leva em conta o trabalho doméstico que as mulheres fazem, principalmente, trabalho que cria mais-valia ou riqueza que beneficia a burguesia, esse trabalho doméstico que nunca é reconhecido como tal, nem os sindicatos proletários exigem o pagamento desse trabalho feito em casa, de maneira que se tornam cúmplices da burguesia pela dupla ou tripla exploração das mulheres trabalhadoras”. (Tradução minha).

[...] a gente nunca vai chegar a um consenso, então é um assunto que não se conversa dentro de casa.

Quando questionada sobre o fato de o companheiro tomar alguma atitude efetiva que a impedisse de participar das atividades no, Neiva respondeu:

Ah, tenta. [...] Ele até consegue, às vezes ele consegue. [...]. É, depois que eu casei, eu senti que deu uma diminuída na minha participação, porque as vezes botava na balança a incomodação que vai ter em casa né, mas às vezes eu ia, com incomodação e tudo mesmo.

Neiva não foi a única a relatar passar por esse silenciamento dentro de casa, pois isso também esteve presente na fala de Fernanda. Rindo, ela contou que o filho implica com ela, quando traz as discussões do sindicato para dentro de casa:

[...] começou, ela traz isso decorado, eu escuto isso desde que eu era pequeno, ela tem decorado esse discurso aí, é decorado, é decorado isso, é sempre a mesma coisa, se ela fala hoje, amanhã ela vai repetir a mesma coisa, ela diz igualzinho, isso aí é decorado.

Há evidências nesse discurso de uma deslegitimação da fala dela por parte do filho. Questionada sobre como a família vê a sua participação no sindicato, Fernanda afirmou que, em tom de brincadeira, eles a chamam de “comunista, zé contrinha”. Segundo ela, o filho ao perceber que ela quer muito participar de alguma atividade em Porto Alegre, lhe dá dinheiro para participar, “ele me diz: toma mãe 50 pila, vai lá correr atrás do teu CPERS, lá”. Logo, em tom aparentemente irônico, o filho não percebe, nem reconhece a importância na atividade exercida pela mãe, diminuindo e desvalorizando a sua participação ao tratar o fato como mera distração.

Para além do trabalho doméstico, há outro fator, muitas vezes associado a esse e que contribui para diminuição da participação das mulheres que exercem a função de representantes de escola: o cuidado.

Fator este, frisamos, atribuído somente às mulheres.

6.3 Cuidado

Todas as mulheres entrevistadas cuidam dos seus filhos, algumas dos seus netos e mesmo Amanda, que mora sozinha, cuida de alguém, no caso, dos seus pais: “eu tenho a minha mãe e o meu pai que, sempre que eu posso, eu dou conta

deles lá, tanto ajudando na limpeza da casa, fazendo a parte mais grossa, como: forro, escovar banheiro, essas coisas tudo sou eu quem faço”.

Melissa também não tem filhos, mas cuida do marido e cuidava da mãe, já falecida; “até 2011 eu cuidava da minha mãe, trabalhava e fazia as atividades, agora eu cuido só de mim e do meu marido”. Simone, como já mencionado anteriormente, além de trabalhar quarenta horas na escola, também dava conta do trabalho doméstico e da criação do filho e, para conciliar essa rotina com as atividades do sindicato, quando o filho era pequeno ela o levava junto para esses atos,

[...] quando ele era bem pequenininho, eu pegava a bolsa, a mamadeira e carrinho, com a bandeira já no carrinho e levava. Nunca deixei de ir, o meu filho se criou comigo, uma vez, eu nunca esqueço que nós fomos numa passeata tá, era aqui em Pelotas, mas fazia toda aquela volta do centro e vinha até o Altar da Pátria e ele cansou, ele era pequenininho, acho que tinha um aninho e pouco e ele pedia e eu pegava ele no colo, caminhava um pouco, outras pegavam, olha vou te contar, quando chegou aqui no coisa, largamos ele no chão, ele ficou brincando ali e não deu bola. Então até hoje ele diz que ele é o que é porque a mãe ensinou ele a ser assim.

O cuidado dos filhos pertence única e exclusivamente as mulheres, está atrelado ao trabalho doméstico. O primeiro é tão invisibilizado quanto o segundo, mas ambos colaboram para a manutenção do sistema de exploração capitalista. De tal modo, que “ser mãe, tanto no sentido societal como físico, exige que se assuma a responsabilidade parental pelo cuidado e proteção de um filho” (GILLIGAN, 1982, p. 87).

E quem ajuda Simone no cuidado do seu filho, quando ela cansa de carregá-lo no colo? Suas companheiras mulheres que, obviamente, não só compreendem a necessidade da ajuda, como também são responsáveis pelos cuidados da sua prole.

Marlene também fala das dificuldades que encontrou para conciliar o cuidado da filha pequena e do sogro doente com as atividades do sindicato, no período em que atuou como representante 1/1000, na cidade onde residia. Faz sete anos que Marlene mudou-se para Pelotas, em virtude da idade avançada do pai. Aqui, sempre atuou como representante de escola, mas na cidade onde morava anteriormente, fez parte da equipe diretiva, além de atuar como representante 1/1000. Marlene já pertenceu a outro núcleo do CPERS/SINDICATO. Ao contar a sua trajetória dentro do sindicato, relatou que,

[...] eu fui representante 1/1000, então lá na minha casa eu tava como o meu sogro doente, eu cuidava do meu sogro e a Marta pequena, eu não queria ser, mas nós tínhamos que visitar todo o interior, fazer campanha, aquela coisa toda, aí todo mundo já sabia que eu era bem atuante assim, fazia intervenção na assembleia, aquelas coisas todas, então eu sugeri que fosse a suplente, porque lá só tinha direito a um representante 1/1000 e um suplente, então eu disse, bote outra pessoa para representante 1/1000 e eu sou a suplente e a gente reveza.

Neiva quando questionada se sentia vontade algum dia de fazer parte da equipe diretiva do núcleo, respondeu negativamente e justificou sua resposta também pautada na obrigatoriedade do cuidado com os filhos,

[...] teve uma eleição que colocaram o meu nome, mas eu disse coloca o meu nome lá para dentro, lá pra aquele enchimento de linguiça, assim lá, para que eu não precise tá nessa correria, mais em função dos filhos né, são três filhos que moram comigo, todos menores de idade, aí pra mim fica difícil esse cuidado dos filhos com a correria da direção.

Absolutamente nenhum dos homens entrevistados manifestou essa mesma preocupação. Nenhum deles relatou ter deixado de participar dos espaços públicos de decisões por conta da necessidade do cuidado com os filhos ou algum/a outro/a familiar. Porque o cuidado “é visto como uma característica essencialmente feminina” (VIANNA, 2001, p. 93). Todos eles ocuparam esse espaço público e entre os três homens entrevistados, todos fizeram parte do movimento estudantil. Por outro lado, das oito mulheres entrevistadas, quatro vieram do movimento estudantil.

Pedro, com uma carreira extensa no magistério gaúcho, foi presidente da Associação Sul Rio-Grandense dos Professores por vinte anos. Carlos atuou em uma das coordenadorias de educação do estado como supervisor da educação física e na cidade onde nasceu foi pré-candidato a vereador. Apenas Marlene teve uma atuação mais contundente no espaço público, fora do sindicato, atuando como representante do diretório acadêmico, no período em que cursava a graduação.

Essas representantes também veem a luta sindical como uma forma de deixar um mundo melhor para as/os outras/os. Simone manifestou este sentimento: “eu tenho paixão por lutar pelos meus direitos, pelos direitos dos outros”. Para Neiva, participar do movimento sindical é uma forma de deixar um exemplo para os filhos: “eu acho que essa questão sindical para mim, em relação aos meus filhos mesmo, me coloca como exemplo, até porque é pelo exemplo da minha vó que hoje eu tô nessa questão”. Ou seja, “a sensibilidade às necessidades dos outros e a presunção

de responsabilidade por cuidar levam as mulheres a atender outras vozes que não as suas” (GILLIGAN, 1982, p. 27). Não quer dizer que ao participar do sindicato elas não estejam atendendo também às suas vozes, suas demandas, mas o que queremos ressaltar é que essas lutas por direitos também estão pautadas em uma preocupação com o cuidado da/o outra/o.

6.4 Existe diferença na participação de mulheres e homens no sindicato?

As categorias discutidas anteriormente já evidenciam a diferença que ocorre na participação de mulheres e homens dentro do sindicato, embora quando questionados diretamente sobre essa diferença, as/os representantes entrevistadas/os responderam que essa diferença não existia.

Essa pergunta gerou nas/os participantes um desconforto surpreendente, principalmente entre os homens. Um deles chegou a perguntar, objetivamente, onde se pretendia chegar com esse tipo de questionamento. Fernanda, quando questionada se homens e mulheres encontravam as mesmas dificuldades de sobrecarga de trabalho, afirmou que não. Ela disse que os homens teriam mais facilidade de encaixar as atividades do sindicato na rotina diária.

Quando questionada se existia uma diferença de participação entre mulheres e homens dentro do sindicato, Fernanda respondeu de imediato que não sabia e que eles são poucos dentro do sindicato, mas que eles conseguem expor suas ideias.

Acho que não, porque os que vão, é que eles são poucos mesmo, eles são minoria né, até porque se a gente for olhar professores homens são em número bem menor que mulher né, eu não acho, eu acho que também expõem suas ideias com a mesma facilidade que nós, todos eles falam né, pelo contrário né, se ali todos eles vão, [...] todos eles falam assim, as falas quase sempre a mesma coisa.

No entanto, Fernanda afirmou que não gosta de falar nas assembleias, “tu nunca vai me ver, eu me manifestar, o máximo que eu posso dar é uma sugestão, porque eu não sou assim de me levantar e sair falando”. Ferreira (2004, p. 407), fazendo referência aos estudos desenvolvidos por Alves (1999), afirma que “as mulheres abstêm-se de expor em plenárias, porque o domínio na prática política é dos homens”. Fernanda percebe a participação de poucos homens nas assembleias

e isso se dá, de fato, pelo número reduzido de homens que temos compondo o 24º Núcleo, tendo em vista que dos 4193 sócios, 3755 são mulheres e 438 são homens. No entanto, estes homens que participam do sindicato sempre manifestam suas posições nas instâncias do sindicato. Para Ferreira (2015, p. 312), nos sindicatos majoritariamente formados por mulheres “os homens [...] demonstram o seu poder nas instâncias sindicais por meio das suas intervenções”. Simone, quando questionada se existia diferença entre a participação de mulheres e homens no sindicato, respondeu que quando eles vão se posicionar, são bem agressivos nas falas. Relatou que em uma assembleia na qual ocorria uma votação para o final de uma greve, os colegas interromperam a fala da vice-diretora do núcleo aos berros. Disse, ainda, que eles a ofenderam “porque ela era mulher”, já que o diretor do núcleo não teve a sua fala interrompida. Então, “se é notório que a presença feminina é maciça e muitas vezes ruidosa nas assembleias e manifestações públicas, os microfones são, contudo, mais frequentemente ocupados pelos homens” (LOURO, 2000, p. 477). E quando indagada se mulheres e homens encontravam as mesmas dificuldades para participar das atividades do CPERS, ela respondeu:

Eu acho que não, eu acho que é mais tranquilo né. Eu acho que o homem tem mais facilidade, infelizmente, infelizmente, a gente queria que a coisa fosse igual mas não é, não adianta querer fechar os olhos né, a gente sabe que não é assim, por exemplo, vou te dar uma ideia, se o meu marido tiver que sair de manhã e deixar a casa como tá, ele sai, porque pra ele não vai fazer diferença, se eu chegar em casa e tiver que fazer tá, mas eu não saio deixando a casa toda desarrumada, então é aquela coisa, homem não dá muita bola pra essa coisa, não dá muita bola pra filho, não é que não dá, mas na questão do cuidado como sempre tudo toca para mãe.

Na fala de Simone é possível perceber, mais uma vez, como o trabalho doméstico e o cuidado dos filhos atuam como elementos que diferenciam a participação de mulheres e homens dentro do sindicato. Para Coronel (2014, p. 99), “possuir uma base majoritariamente feminina parece não ter garantido às mulheres o reconhecimento necessário de suas diferenças e as mesmas condições que os homens na participação dos sindicatos”.

Carlos manifestou como dificuldade de participação nas atividades desenvolvidas pelo sindicato a de conciliar os horários da escola com os horários das reuniões, mas com relação à rotina familiar afirmou não ter nenhuma dificuldade. Quando questionado sobre a existência de diferenças na participação entre

mulheres e homens do sindicato, ele disse que não sabia dizer se existia uma diferença clara, pois para ele as mulheres têm mais facilidade de se expressarem e que “tudo depende, acredito eu, de pessoa para pessoa”.

Amanda também relatou dificuldade de conseguir conciliar a carga horária de trabalho na escola com as demandas do sindicato e quando questionada se mulheres e homens encontrariam as mesmas dificuldades de atuação dentro do sindicato, para além do contexto do trabalho, levando em consideração as relações familiares, ela respondeu:

No contexto da família, se tu olhas, tu vais ver que o homem até teria mais facilidade né, mas eu vejo que a mulher, ela também entende bem mais que depois de uma jornada de trabalho e mesmo uma jornada de trabalho em casa, que ela tem que sair pra rua para lutar pelo seus direitos, para passar alguma coisa para alguém e a garra assim, também faz com que a mulher participe mais.

Amanda também falou sobre a cobrança da família. A cobrança não se dá porque a família não concorda com as atividades que ela desenvolve no sindicato, mas sim no sentido de deixar de estar com eles para estar envolvida em tais atividades, “muitas vezes me cobram, me cobram por eu tá me doando, às vezes não ter tempo pra eles, mas ter tempo para o sindicato, nisso eu sou cobrada assim”. Já no que diz respeito à atuação como representante dentro das escolas, ela não enxergou diferenças, afirmando que é uma questão da/o representante saber se impor como tal,

Eu acho que é igualmente, porque quando a pessoa se impõe, quando a pessoa quer ela chega para dar aquele recado né, tu tens que saber também te impor né, chamar as pessoas para ti, acho que ela consegue, tanto sendo homem ou mulher.

Amanda é a única das entrevistadas que além de atuar como representante de escola, também compõe a direção do 24º Núcleo. É importante levarmos isso consideração, pois podemos inferir que reconhecer essas diferenças dentro do sindicato poderia significar uma crítica negativa à entidade. Ela não vê diferença na participação de mulheres e homens, mas assim como Carlos, também encontra dificuldades em conciliar seu trabalho no sindicato com os horários da escola, no entanto, ainda pesa sobre ela a cobrança da família, o que não acontece igualmente com Carlos. Ele relatou, de modo contrário a ela, ter o total apoio da esposa e das

filhas no exercício de representante de escola e para a participação das assembleias e demais atos providos pelo CPERS. Marlene também não viu diferenças na participação de mulheres e homens, embora acredite que eles tenham mais disponibilidade que as mulheres. Sandra fez as mesmas pontuações que Marlene sobre esse assunto.

Já Pedro também afirmou ser tranquila a sua participação no sindicato em relação à família. Dentre as/os entrevistadas/os, é um dos mais antigos sócios do 24º Núcleo, participando da greve de 1979, durante o processo de reabertura democrática do país, anterior à fundação do núcleo. Quando inquirido se existia diferença na participação de mulheres e homens dentro do sindicato, ele começou falando sobre a diferença numérica,

[...] a gente nota que a diferença é muito grande, deve ser 90 para 10. O que eu vejo também, é que essa participação sempre vai acontecer [...] tu notas o empoderamento da mulher, que agora ultimamente as nossas presidentes são mulheres, se tu pegar alguma coisa assim, nós tivemos uma parte do sindicalismo que era só homem, foi Paulo Egon, Zanetti, Delmar, mas teve um período, e aí eu te digo, o período que nós mais ganhamos aumento, foram homens, não quero fazer essa relação, porque agora se fosse homem ou mulher, nós não ganharíamos aumento mesmo.

Ferreira (2004), levantou a hipótese de que a partir de 1973, quando o Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul passou pelo processo de unificação dos professores do ensino primário com os do ensino médio, ocorreu a alteração da base da entidade, devido à entrada de professores homens provenientes do ensino médio. A partir daí, nós tivemos um aumento do número de homens presidindo o sindicato, pois até 1975 tivemos apenas um presidente, mas depois disso houve mais três presidentes. É justamente a esse período que Pedro se refere. E é também a este período que curiosamente ele atribuiu os maiores ganhos obtidos através da luta sindical. Em outro momento da sua entrevista, Pedro teceu mais uma crítica às mulheres que compõem o sindicato,

[...] o magistério que deveria ser a classe mais esclarecida e mais politizada não é, são poucos e não vai um demérito para mulher, mas a nossa classe, isso que tô dizendo, vão achar que eu sou machista, não, não, é uma constatação que eu faço, posso até tá enganado, que, acho que tem muita mulher guerreira aí, tal, tal, mas ainda tem aquela coisa do século XIX. Século XX da mulher, a mulher quer alguns benefícios, uma lei tal, tal, mas eu acho que ainda em determinado momento ela, que a palavra fraqueja, tá numa coisa assim.

Quando perguntado em que sentido ele afirmou que as mulheres fraquejam dentro do sindicato, Pedro respondeu,

No sentido do embate mesmo, entende, no sentido do embate. [...] é no sentido de ainda ter essa coisa que em determinado momento ela quer a minha igualdade, em outro momento não, eu sou lady, e isso tu passa para tua profissão, não me leva a mal assim, ah o professor é machista, não sou machista, não sou mesmo e acho que a mulher avançou muito, mas é um dos problemas que ainda existe porque é a nossa classe e aí tem o outro lado, o lado de quem governa, porque uma classe de mulheres achar que elas, e aí tu pega o século XIX, o século XX, que ela não tinha direito a nada ou coisa parecida entende, [...]. Ficou muito enraizado isso. [...] tu podes notar que a mulher ganha [...] em qualquer outra profissão, ganha 30% a menos que o homem, na nossa não, porque existe uma lei, então tudo isso faz com que e aí vem aquela história, quem era professora, quem era, era filha do ricoço que ensinava os peões, então não precisa ganhar nada e aquilo vem.

Mesmo que de uma forma no nosso julgamento um pouco equivocada, Pedro fez referência ao processo de feminização e à ideia de sujeito vocacionado. Para ele, isso se reflete no número expressivo de mulheres que compõem o magistério e também na desvalorização tanto da luta exercida pelas mulheres dentro do sindicato, como da profissão. Esse relato expõe as consequências de não discutirmos dentro do sindicato as representações construídas, ao longo dos anos, acerca do trabalho feminino, tanto no que se refere à docência como às demais atividades desenvolvidas pelas/os trabalhadoras/es em educação. É possível perceber como “os significados femininos e masculinos definem as relações entre professoras/es e alunas/os no espaço escolar e no sindicato da categoria docente” (VIANNA, 2001, p. 93). Vianna faz referência ao sindicato docente, mas podemos incluir aqui também o sindicato das/os trabalhadoras/es em educação. Os significados construídos em torno do feminino e do masculino na nossa sociedade patriarcal estão presentes, embora elas e eles, em alguns momentos não os percebam nitidamente, nas relações que essas/es representantes estabelecem dentro do sindicato.

Pedro, por exemplo, ao afirmar que as conquistas mais significativas do sindicato estão atreladas às direções masculinas da entidade, desconsidera todo o histórico das conquistas efetivadas ao longo dos setenta e quatro anos do CPERS, pois estiveram à frente deste sindicato 20 mulheres e somente quatro homens.

Portanto, as diferenças entre homens e mulheres estão postas dentro do sindicato, seja através de fatores externos que dificultam a participação delas nos espaços ocupados pelo CPERS, seja pelos fatores internos que agem subjetivamente, refletindo na diminuição da intervenção delas nos conselhos e assembleias realizadas pela entidade. Pois, como diz Fernanda, embora os homens sejam minoria no 24º Núcleo, quando eles vão as assembleias, todos eles se manifestam, no entanto, nem todas as mulheres que estão nesses espaços pegam o microfone.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora o objetivo inicial desta pesquisa não fosse esse, o texto acabou dando mais ênfase à sindicalistas trabalhadoras docentes, pois o número de trabalhadoras/es docentes entrevistadas/os foi expressivamente maior, uma vez que somente uma das entrevistadas era funcionária de escola. Portanto, as especificidades em torno do trabalho docente acabaram se tornando mais evidenciadas.

Ao buscar compreender como se constituem em sindicalistas as trabalhadoras em educação que atuam como representantes de escola no 24º núcleo do CPERS/SINCICATO, fez-se necessário pensar em como o processo de proletarização, interfere na rotina de trabalho dessas mulheres e na sua efetiva participação nas ações desenvolvidas pelo sindicato. Tal processo de proletarização restou evidenciado nos relatos das mulheres e homens entrevistadas/os para o desenvolvimento desta pesquisa, através da intensificação de suas jornadas de trabalho na escola.

Tal intensificação ocorreu quando essas/es trabalhadoras/es tiveram aumento significativo de tarefas a serem realizadas dentro da sua carga horária, e, também, quando ocorreu o aumento do número de horas que trabalhadoras/es deveriam estar na escola, mesmo havendo, neste último caso, aumento de remuneração. A intensificação do trabalho na escola se refletiu também na intensificação do trabalho docente que será realizado em casa, tendo em vista que, quanto maior o número de estudantes que estas/es profissionais terão que atender na escola, maior será o número de horas de trabalho despendidas em casa para a correção de trabalhos, provas e elaboração dos planos de aula.

Esse acréscimo do trabalho gera a precarização do atendimento a essas/es estudantes. Tal processo de incremento e precarização do trabalho atinge a mulheres e homens, no entanto, sobre as mulheres pesa ainda a multiplicação das jornadas de trabalho. Os dados analisados através das entrevistas evidenciaram que somente as mulheres assumem mais de uma jornada de trabalho, além daquela vinculada à escola. São elas que acabam exercendo as outras atividades para complementar a renda, já que o estado vem, há quarenta e cinco meses pagando

em atraso os salários das/os trabalhadoras/es em educação. Se antes essas atividades eram exercidas esporadicamente, como uma forma de obtenção de renda extra, atualmente tornou-se uma necessidade, uma forma ou meio de subsistência. E isso se refletiu diretamente na participação dessas mulheres nas instâncias do CPERS/SINDICATO.

Logo, a intensificação do trabalho dificultou e acabou resultando na diminuição da participação das/os representantes de escola, tanto mulheres quanto homens, no Conselho Regional da entidade, assim como em atos, passeatas, panfletagens, desenvolvidos pela entidade. No entanto, a multiplicação das jornadas de trabalho aliada à intensificação desse trabalho nas escolas é um elemento que só está presente e manifestado nas falas das mulheres o que agrava a sua dificuldade de participação no sindicato.

Outro elemento que gera desmobilização dessas/es representantes é o empobrecimento da categoria, causado pelo frequente, duradouro e persistente atraso nos pagamentos e congelamento dos salários. Esse empobrecimento também está relacionado à multiplicação das jornadas de trabalho e à intensificação que se manifesta através do aumento do número de horas que essa/es trabalhadoras/es irão disponibilizar para escola em troca de um pequeno e não significativo aumento da sua remuneração. Isso tem gerado sobrecarga de trabalho que se reflete no adoecimento da categoria. Os atrasos consecutivos dos salários dessas/es servidoras/es, contribui diretamente para tal adoecimento, culminando até mesmo aos casos extremos de colegas que cometeram suicídio.

No que diz respeito ao exercício da função de representante de escola, percebeu-se que todas/os elas/es foram eleitas/os nas escolas por aclamação, não havendo disputa entre colegas naquelas escolas. Fato que decorre da ausência de interesse dos demais associados em exercer tal função. Nove das/os onze representantes têm um longo período de atuação dentro do sindicato e oito representantes entrevistadas/os atuam nessa função desde que se filiaram a esta entidade. Para elas/eles ser representante de escola significa representar as bases do sindicato que se encontram na escola e nas instâncias do próprio sindicato.

Na visão das/os entrevistadas/os essa base é fundamental para a sustentação do CPERS/SINDICATO. Atuar como representante de escola, portanto, significa, também, para essas/es trabalhadoras/es um crescimento pessoal.

A participação nos Conselhos Regionais e nas ações formativas promovidas pela entidade contribuíram para a formação dessas/es pessoas como seres humanos e profissionais. Para elas/es o CPERS se configura como um importante instrumento da luta coletiva na defesa dos seus direitos e de uma educação pública de qualidade. Como me disse a Fernanda, ser representante de escola “é um compromisso enquanto educadora”.

No entanto, essas trajetórias dentro do sindicato são vivenciadas de formas diferentes entre as mulheres e os homens, pois as políticas de governo adotadas por José Ivo Satóri (MDB) tiveram reflexos diferenciados sobre as/os representantes de escola.

Para as mulheres o congelamento dos salários e o pagamento em atraso de seus proventos significou a intensificação do trabalho doméstico. Trabalho este naturalizado como feminino, invisibilizado, de tal modo que ainda pouco se pesquisa e escreve sobre ele, razão pela qual pretendo debruçar-me acerca dessa demanda em outra pesquisa.

A partir do momento em que o governo do estado reteve a renda dessas mulheres, sem o prévio aviso de quando quitaria tal pagamento, acabou obrigando essas trabalhadoras a exercerem outras atividades para garantir o seu sustento e o da sua família. Essas atividades que elas passaram a desenvolver a partir de então estão relacionadas diretamente àquelas típicas no âmbito da esfera doméstica, como: cozinhar, servir e costurar. O Estado se utiliza, portanto, da violência mais sutil e danosa, logo perversa, contra uma categoria majoritariamente feminina, tendo em vista, que isso se reflete diretamente na diminuição da atuação dessas trabalhadoras mulheres dentro do sindicato.

Além do trabalho doméstico, pesa sobre essas mulheres o cuidado para com as/os filhas/os ou algum/a outro/a familiar. Assim como o trabalho doméstico, o cuidado também é entendido no regime patriarcal como atividade única e exclusivamente feminina e essa ideia do cuidado também se faz presente na doação delas ao sindicato, na preocupação em deixar um mundo melhor para as/os outras/os. Quando as/os entrevistadas/os foram questionadas/os se existia diferença entre a participação de mulheres e homens dentro do sindicato, muitas/os responderam que não. Todavia, não pesa sobre os homens a cobrança da família por estarem dedicando-se demais ao sindicato. Segundo as representantes de escola, eles teriam mais disponibilidade para participar, pois eles não têm

compromisso com o cuidado das/os filhas/os e da casa. E, de fato, eles participam, ocupam os espaços de fala, mesmo sendo minoria dentro do sindicato.

Portanto, verifiquei, respondendo à questão proposta neste estudo, que é a partir dessa realidade que essas mulheres representantes de escola, do 24º Núcleo do CPERS/SINDICATO, se constituem em sindicalistas e vivenciam o enfrentamento diário da luta por mundo mais justo (nas palavras de uma delas), na defesa dos direitos das/os trabalhadoras/es em educação e também na defesa de uma escola pública e de qualidade para todas/os.

Referências

- ALVES, Ana E. S. Trabalho docente e proletarização. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n.36, p. 25 – 37, dez. 2009.
- ALVES, J. E. D. A participação da mulher na ANDES – SN. *Universidade e Sociedade*, Brasília, n. 18, p. 96 – 102, mar. 1999.
- ALVES, Zélia M. M. B.; SILVA, Maria H. G. F. D. da. Análise qualitativa de dados de entrevista: uma proposta. *Paidéia*. Ribeirão Preto, n. 2, p. 61 – 69, Fev./Jul. 1992.
- ANTUNES, Ricardo. O Novo Sindicalismo no Brasil. 2ed. Campinas: Pontes, 1995.
- _____. A nova morfologia do trabalho e o desenho multifacetado das ações coletivas. In.: SANTANA, Marco A.; RAMALHO, José R. (orgs.). *Além da Fábrica: trabalhadores, sindicatos e a nova questão social*. São Paulo: Boitempo, 2003.
- APPLE, Michael W.; TEITELBAUN, Kenneth. Está o professorado perdendo o controle de suas qualificações e do currículo? *Teoria & Educação*. Dossiê: Interpretando o trabalho docente. Porto Alegre, n. 4, p. 62 – 73, 1991.
- BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BAUER, Carlos; DANTAS, Vanessa; MIGUEL, Miriam M. B. et al. Apresentação. In.: BAUER, Carlos; DANTAS, Vanessa; MIGUEL, Miriam M. B. et al (orgs). *Sindicalismo e Associativismo dos Trabalhadores em Educação no Brasil*. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.
- BITTAR, Marisa; JÚNIOR, Amarílio F. Proletarização de Professores. In.: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M.F. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROW.
- BRAMBILA, Aurora L.; RODRÍGUEZ, Maria de J. Maestras activistas de la ciudad de México. Subjetividade y contextos de interacción. *Revista Mexicana de Sociología*. México, n. 1, p. 139 – 169, enero – marzo, 2007.
- BULHÕES, Maria da G.; ABREU, Mariza. *A luta dos professores gaúchos – 1979 – 1991: o difícil aprendizado da democracia*. Porto Alegre: L&PM, 1998.
- BRUSCHINI, Cristina; AMADO, Tina. Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 64, p. 4 – 13, Fev. 1988.
- CAETANO, Edson; NEVES, Camila E. P. Relações de gênero e precarização do trabalho docente. *Revista HISTEDBR On Line*, Campinas, n. Especial, p. 251 – 263, mai. 2009.

CARVALHO, Marília Pinto de. O “cuidado” escolar como forma histórica da relação adulto-criança. In: _____. *No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais*. São Paulo: Xamã/FAPESP, 1999. p. 51 – 97.

CARDOSO, Maurício E. Trabalhadores em Educação. In.: *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROW.

CARDOSO, Aliana A., PERES, Eliane. A criação da Seção Pelotense da Associação Brasileira de Educação (ABE – 1926). Encontro Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História, 9, 2003, Porto Alegre. *Anais*. Pelotas: Seiva/ASPHE, 2003, p. 17 – 29.

CORREA, João J. A história do CPERS/SINDICATO e a construção da sua presença no debate das políticas educacionais. In.: NASCIMENTO, Maria I.; LOMBARDI, José C.; SAVIANI, Dermeval (org) *Anais VII Seminário Nacional do HISTEDBR*. Campinas: Graf. FE: HISTEDBR, 2006.

CORONEL, Márcia C. V. K. *Gênero e sindicalismo docente: uma análise da produção acadêmica na pós-graduação*. 2014. 118F. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pelotas. Pelotas.

_____. *Pesquisas docentes sobre gênero e sindicalismo docente: o que dizem a respeito da participação sindical das mulheres?* 2015. Disponível em < <http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt23-4364.pdf> > Acesso em 22.out.2016.

COSTA, Marisa C. V. *Trabalho Docente e profissionalismo: uma análise sobre gênero, classe e profissionalismo no trabalho de professoras e professores de classes populares*. Porto Alegre: Sulina, 1995.

CPERS-SINDICATO 50 anos. Compromisso com a Cidadania Plena. Porto Alegre: Tchê! Clube de Editores, 1995.

CRUZ, Helvia L. *Condições de construção histórica do sindicalismo docente de educação básica*. 2008. 286f. Tese (Doutorado em Sociologia). Universidade de Brasília, Brasília.

DUARTE, Adriana. Intensificação do trabalho docente. In.: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M.F. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROW.

ENGUITA, Mariano F. A ambiguidade da Docência: entre o profissionalismo e a proletarianização. *Teoria & Educação*. Dossiê: Interpretando o trabalho docente. Porto Alegre, n. 4, p. 41 – 61, 1991.

FEDERICI, Silvia. O ponto zero da revolução: trabalho doméstico, reprodução e luta feminista. São Paulo: Elefante, 2019.

FERREIRA, Márcia O. V. Mulheres e homens em sindicato docente: um estudo de caso. *Cadernos de pesquisa*. São Paulo, v. 34, n. 112, p. 391 – 410, maio/ago. 2004.

_____. Docentes, representações sobre relações de gênero e consequências sobre o cotidiano escolar. In: SOARES, Guiomar; SILVA, Méri R.; RIBEIRO, Paula (orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade: problematizando práticas educativas e culturais*. Rio Grande: FURG, 2006.

_____. Desconforto e Invisibilidade: representações sobre as relações de gênero entre os sindicalistas docentes. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, n. 47, p. 15 – 40, Jun. 2008.

_____. Sindicalismo Docente. In.: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M.F. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROW.

_____. Pesquisando gênero e sindicalismo docente: à procura de um referencial para uma temática transdisciplinar. In.: ROSSO, Sadi d. (org.) *Associativismo e sindicalismo em educação: organização e lutas*. Brasília: Paralelo 15, 2011.

_____.; CORONEL, Márcia C.V.K. Identidades professorais em movimento no contexto do sindicalismo docente: a criação do 24º Núcleo do CPERS/SINDICATO (Pelotas/Brasil). *Cadernos de Educação*, Pelotas, n. 47, p. 19 – 38, jan./abril. 2014.

_____. Feminização e “natureza” do trabalho docente: breve reflexão em dois tempos. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 9, n. 16, p. 153 – 166, Jan./Jun. 2015.

_____. Por que o gênero é importante para entender-se o sindicalismo docente? In.: BAUER, Carlos; DANTAS, Vanessa; MIGUEL, Miriam M. B. et al. (orgs.) *Sindicalismo e Associativismo dos Trabalhadores em Educação no Brasil: com escritos sobre os Estados Unidos da América, Inglaterra, México e Portugal*. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

GADOTTI, Moacir. *Estado e Sindicalismo Docente: 20 anos de conflito*. 1996. Disponível em < <http://www.adusp.org.br/files/revistas/08/r08a02.pdf> > Acesso em 18.out.2016.

GILLIGAN, Carol. Uma voz diferente: psicologia da diferença entre homens e mulheres da infância à idade adulta. Rio de Janeiro: Editora Rosa dos Tempos LTDA, 1982.

GINSBURG, Mark. Professores e Profissionalismo. In.: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M.F. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROW.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In.: MINAYO, Maria C. (org.). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 33º ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2013.

GRAF, Norma B. Epistemologia feminista: temas centrais. In.: GRAF, Norma B.; PALACIOS, Fatima F.; EVERARDO, Maribel R. (coord.). *Investogación feminista: epistemologia, metodologia y representaciones sociales*. México: UNAM, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades; Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias; Facultad de Psicología, 2012.

GUERRERO SERÓN, A. ¿Por qué el professorado no se syndica? In.: SÁNCHEZ, J.M. (ed.) *La sociologia de la educación en España*. Madrid: I.M.S. Editor, 1991, p. 187 – 195.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In.: MINAYO, Maria C. S.; DESLANDES, Suely F. (orgs.) *Caminhos do Pensamento: epistemologia e método*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2002.

HARGREAVES, A. Professorado, cultura y postmodernidade: cambian el los tempos, cambian el professorado. Madrid: Morata, 1995.

HIRO, Cássio D. Educação, trabalho e proletarização: o professor enquanto trabalhador docente. *Revista Espaço Acadêmico*, Maringá, n.144, p. 73 – 80, mai. 2013.

HYPOLITO, Álvaro M. Processo de trabalho na escola: algumas categorias para análise. *Teoria & Educação*. Dossiê: Interpretando o trabalho docente. Porto Alegre, n. 4, p. 3 – 21, 1991.

_____. *Trabalho docente, classe social e relações de gênero*. Campinas: Papirus, 1997.

_____. Estado gerencial, reestruturação educativa e gestão da educação. *RBPAE – Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 27, n. 1, p. 63 – 78, jan. /abril., 2008.

_____; VIEIRA, Jarbas S.; PIZZI, Laura C.V. Reestruturação curricular e auto intensificação do trabalho docente. *Currículo sem Fronteiras*, v. 9, p. 100 – 112, 2009.

JAÉN, Marta J. Os docentes e a racionalização do trabalho em educação: elementos para uma crítica da teoria da proletarização dos docentes. *Teoria & Educação*. Dossiê: Interpretando o trabalho docente. Porto Alegre, n. 4, p. 74 - 90, 1991.

LAGARDE Y DE LOS RÍOS, Marcela. *Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas*. 4 ed. México: Siglo Veinteuno Editores, 2005.

LESSARD, Claude. Autonomia Profissional. In.: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M.F. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROW.

LOPES, Beliza S. Pedagogia da luta: ações de protesto e greves de conquista e resistência do CPERS/SINDICATO em tempos de neoliberalismo. 2019. 145F.

Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC. Santa Cruz do Sul.

LOURO, Guacira L. Mulheres na sala de aula. In.: DEL PRIORY, Mary. *História das mulheres no Brasil*. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2000.

_____. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 6º ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.

YANNOULAS, Silvia. Feminização ou Feminilização? Apontamentos em torno de uma categoria. *Temporalis*. Brasília., ano 11, n. 22, p. 271 – 292, Jul./Dez. 2011.

MINAYO, Maria C. S. O desafio da pesquisa social. In.: MINAYO, Maria C. S.; DESLANDES, Suely F. (orgs.) *Caminhos do Pensamento: epistemologia e método*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2002.

_____. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In.: DESLANDES, Suely F.; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria C. (org.). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 28º ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2009.

MORAES, Roque. Análise de Conteúdo. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7 – 32, 1999.

MORGADE, Graciela. Burocracia educativa, trabajo docente y género: supervisoras que conducen “poniendo el cuerpo”. *Educación & Realidade*, Campinas, v. 28, n. 99, p. 400 – 425, maio/ago. 2007.

OCHOA, Luz M. el sueño y la practica de si. *Pedagogia Feminista: una propuesta*. México: D. F.: El colegio do México, Centro de Estudios Sociológicos, programa Interdisciplinario de Estudios de la Mujer, 2008.

OLIVEIRA, Dalila A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127 – 1144, set. /dez. 2004.

_____. Regulação educativa na América Latina: repercussões sobre a identidade dos trabalhadores docentes. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v. 44, p. 209 – 227, dez. 2006.

OZGA, Jenny; LAWN, Martin. O trabalho docente: Interpretando o processo de trabalho do ensino. *Teoria & Educação*. Dossiê: Interpretando o trabalho docente. Porto Alegre, n. 4, p. 140 – 158, 1991.

PAREDES, Julieta; GUSMÁN, Adriana. *El tejido de la rebeldía: qué és el feminismo comunitário?* La Paz: Mujeres Creando, 2014.

PUCCI, Bruno; OLIVEIRA, Newton R. de.; SGUISSARDI, Valdemar. O processo de proletarianização dos trabalhadores em educação. *Teoria & Educação*. Dossiê: Interpretando o trabalho docente. Porto Alegre, n. 4, p. 91 – 1008, 1991.

RABELO, Amanda; MARTINS, Antônio M. *A mulher no magistério brasileiro: um histórico sobre a feminização do magistério*. Disponível em < <http://www2.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/556AmandaO.Rabelo.pdf> > Acesso em 15.out. 2016.

RÊSES, Erlando da S. *De vocação para profissão: organização sindical docente e identidade social do professor*. 2008. 283f. Tese (Doutorado em Sociologia), Universidade de Brasília. Brasília.

_____. Singularidade da profissão do professor e proletarização do trabalho docente na Educação Básica. *Ser Social*, Brasília, v.14, n.31, p. 419 – 452, jul./dez. 2012.

ROSSO, Sadi d.; LÚCIO, Magda de L. O sindicalismo tardio da educação básica no Brasil. *Universidade e Sociedade*. Distrito Federal, n. 33, p. 113 – 125, jun. 2004.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. Diferença ou indiferença: gênero, raça/etnia, classe social. In.: GODINHO, Tatau; SILVEIRA, Maria L. da. (org.). *Políticas públicas e igualdade de gênero*. São Paulo: Coordenadoria Especial da Mulher, 2004.

_____. *A mulher na sociedade de classes: mito e realidades*. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71 – 99, jul./dez. 1995.

_____. História das Mulheres. In.: BURKE, Peter (org.). *A escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992.

SIQUEIRA, Tatiana L. Joan Scott e o papel da história na construção das relações de gênero. *Revista Ártemis*. Paraíba, v.8, p. 110 – 117, jun. 2008.

SILVA, Marlon A. da S.; WITTIZORECKI, Elisandro S. Reflexões acerca da proletarização, da profissionalização e do trabalho docente: desafio na formação inicial de professores. *Revista Didática Sistêmica*. Rio Grande, p. 34 – 42, 2013.

STREET, Susan. El género como categoria para repensar al sujeto popular: dos generaciones en el activismo femenino del magistério democrático mexicano. In.: LAFARGA, Luz E. G.; PÈRES, Oresta L. (coords) *Entre Imaginarios y Utopias: historias de maestras*. México: Publicaciones de la Casa Chata, 2008. P. 395 – 420.

TAMBOUKOU, Maria. The paradox of being a woman teacher. *Gender and Education* 4, v. 12 (diciembre de 2000): 463, 16.

TIBURI, Márcia. *Feminismo em comum: para todas, todes e todos*. 2ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

VIANNA, Claudia P. O sexo e o gênero da docência. *Cadernos Pagu*. Campinas, n.17/18, p. 81 – 103, 2001/2.

VIEIRA, Jussara D. *Pesquisa sobre saúde e condições de trabalho dos (as) profissionais da educação básica pública*. Disponível em <
https://www.cnte.org.br/images/stories/2018/relatorio_pesquisa_saude_completo.pdf>
Acesso em 15. Set. 2019.

ZARANKIN, Andrés; SALERNO, Melisa A. “Sobre bonecas e carrinhos”: desconstruindo as categorias “feminino” e “masculino” no passado. *Cadernos de Ciências Humanas – Especiaria*. Ilhéus, v. 11 e 12, n. 20 e 21, p. 219 – 240, 2010.

ZIENTARSKI, Clarice; SAGRILLO, Daniele R.; PEREIRA, Sueli M. O trabalho e a luta permanente dos professores frente ao contexto neoliberal: um estudo sobre o Rio Grande do Sul. In.: IX ANPED SUL. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012. Caxias do Sul. *Anais do IX ANPED: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul*. Caxias do Sul, 2012.

Apêndices

Apêndice A – ROTEIRO DE ENTREVISTAS

I. Identificação:

- 1) Nome completo;
- 2) Data de nascimento;
- 3) Formação;
- 4) Local de trabalho;
- 5) Tempo de atuação na(s) instituição;
- 6) Função;
- 7) Jornada de trabalho na área educacional;
- 8) Jornada de trabalho em outros locais;
- 9) Jornada de trabalho em casa (cuidados com a casa, com os ascendentes e/ou descendentes);
- 10) Você tem filiação partidária? Em qual partido?

II. Trajetória Sindical:

- 1) O que motivou você a se filiar ao CPERS/SINDICATO?
- 2) Fale um pouco sobre a sua trajetória dentro do CPERS/SINDICATO.
- 3) Que lugar o CPERS/SINDICATO ocupa na sua vida?
- 4) Você atua em outros movimentos sociais? Quais?
- 5) Você já fez parte da equipe diretiva do 24º núcleo? Quando?
- 6) Você gostaria compor a direção em algum momento?
- 7) Você encontra dificuldades para participar das atividades desenvolvidas pelo CPERS/SINDICATO? Que dificuldades são essas? Relate-as.
- 8) Percebe diferença entre a participação/atuação de homens e mulheres dentro do sindicato? Por quê?
- 9) Para você, o que significa ser representante de escola?
- 10) Que dificuldades você encontra no ambiente escolar e na sua vida pessoal ao desenvolver a função de representante de escola? Para você homens e mulheres encontram essas mesmas dificuldades? Por quê?
- 11) Como os teus familiares veem a tua participação no sindicato?

- 12)** Como você se percebe como mulher/homem dentro do sindicato?
- 13)** Como você se constituiu como mulher/homem sindicalista e militante?

Apêndice B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o (a) Sr (a) para participar da Pesquisa de Mestrado sobre a Participação feminina no sindicalismo docente: uma análise acerca do 24º núcleo do CPERS/SINDICATO, sob a responsabilidade da pesquisadora Carmen Beatriz Lübke Ücker, cujo objetivo é analisar como se constituíram em sindicalistas, as mulheres, trabalhadoras em educação, que atuam como representantes de escola no 24º núcleo do CPERS/SINDICATO. Sua participação é voluntária e se dará por meio da concessão de uma entrevista semiestruturada. Essa entrevista consistirá em uma conversa que será gravada para os fins desta pesquisa. Se você aceitar participar, estará contribuindo para a qualificação da discussão sobre o sindicalismo dos trabalhadores em educação. O (a) Sr (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Para qualquer outra informação, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com a pesquisadora através do e-mail: bia.lubke@gmail.com.

Consentimento Pós-Informação

Eu, _____, fui informado sobre o que a pesquisadora quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada.

Data: ____/____/____

Assinatura do participante