



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE FLUMINENSE DARCY RIBEIRO –  
UENF**

**CENTRO DE CIÊNCIAS DO HOMEM – CCH**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS SOCIAIS - PPGPS**

**MOVIMENTO SINDICAL DOCENTE: ARTICULAÇÕES DO SINDICATO  
ESTADUAL DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO  
(SEPE-CAMPOS)**

**JULIANA DE CÁSSIA SILVA BRANDÃO**

**LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO, CULTURA, POLÍTICA E CIDADANIA**

**CAMPOS DOS GOYTACAZES - RJ**

**AGOSTO**

**2022**

**MOVIMENTO SINDICAL DOCENTE: ARTICULAÇÕES DO SINDICATO  
ESTADUAL DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO  
(SEPE-CAMPOS)**

**JULIANA DE CÁSSIA SILVA BRANDÃO**

Defesa da Dissertação apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação (Mestrado) em Políticas Sociais, da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, na área de Educação, Cultura, Política e Cidadania.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Renata Maldonado da Silva

**CAMPOS DOS GOYTACAZES - RJ**

**AGOSTO**

**2022**

**FICHA CATALOGRÁFICA**  
UENF - Bibliotecas  
Elaborada com os dados fornecidos pela autora.

B817

Brandão, Juliana de Cássia Silva.

MOVIMENTO SINDICAL DOCENTE : ARTICULAÇÕES DO SINDICATO ESTADUAL DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO (SEPE-CAMPOS) / Juliana de Cássia Silva  
Brandão. - Campos dos Goytacazes, RJ, 2022.

193 f. : il.

Inclui bibliografia.

Dissertação (Mestrado em Políticas Sociais) - Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Centro de Ciências do Homem, 2022.

Orientadora: Renata Maldonado da Silva.

1. Movimento sindical. 2. Professores. 3. Educação. 4. Campos dos Goytacazes. I. Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro. II. Título.

CDD - 361.61

**MOVIMENTO SINDICAL DOCENTE: ARTICULAÇÕES DO SINDICATO  
ESTADUAL DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO  
(SEPE-CAMPOS)**

**JULIANA DE CASSIA SILVA BRANDÃO**

Aprovada em: 30 de agosto de 2022

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais, da Universidade Estadual do Norte Fluminense, como parte das exigências para obtenção do título de Mestre em Políticas Sociais.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Renata Maldonado da Silva

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Lúcia de Sousa  
Doutora em Educação – UFSCar  
Universidade Federal de Roraima – UFRRR

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Maria Almeida da Costa  
Doutora em Serviço Social - UERJ  
Universidade Federal Fluminense/Instituto de Ciências da Sociedade e  
Desenvolvimento Regional

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Gilcilene de Oliveira Damasceno Barão  
Doutora em Educação – UNICAMP  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro /Faculdade de Educação da Baixada  
Fluminense

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Renata Maldonado da Silva  
Doutora em Educação - UFF  
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF (Orientadora)

**CAMPOS DOS GOYTACAZES - RJ**

**AGOSTO**

**2022**



Datas e horários baseados no fuso horário (GMT -3:00) em Brasília, Brasil  
**Sincronizado com o NTP.br e Observatório Nacional (ON)**  
Certificado de assinatura gerado em 04/11/2022 às 18:56:42 (GMT -3:00)

## Folha de Assinatura - Corrigida

ID única do documento: #15663e82-8a86-4d2f-977e-c6f8acc35301

Hash do documento original (SHA256): 2126cda219cf74056d886c4744801693d8fc86a9fd66d206a89957500df175ed

Este Log é exclusivo ao documento número #15663e82-8a86-4d2f-977e-c6f8acc35301 e deve ser considerado parte do mesmo, com os efeitos prescritos nos Termos de Uso.

## Assinaturas (4)

- ✓ **Ana Maria Almeida da Costa (Participante)**  
Assinou em 05/11/2022 às 18:28:59 (GMT -3:00)
- ✓ **Gilcilene de Oliveira Damasceno Barão (Participante)**  
Assinou em 09/11/2022 às 17:15:11 (GMT -3:00)
- ✓ **Ana Lúcia de Sousa (Participante)**  
Assinou em 04/11/2022 às 16:34:22 (GMT -3:00)
- ✓ **Renata Maldonado da Silva (Participante)**  
Assinou em 05/11/2022 às 14:05:48 (GMT -3:00)

## Histórico completo

### Data e hora

09/11/2022 às 20:15:11  
(GMT -3:00)

### Evento

Gilcilene de Oliveira Damasceno Barão (Autenticação: e-mail gildb17@gmail.com; IP: 189.60.152.122) assinou. Autenticidade deste documento poderá ser verificada em <https://verificador.contraktor.com.br>. Assinatura com validade jurídica conforme MP 2.200-2/01, Art. 10o, §2.

**Data e hora**

05/11/2022 às 21:28:59  
(GMT -3:00)

**Evento**

Ana Maria Almeida da Costa (Autenticação: e-mail costa\_ana@id.uff.br; IP: 179.187.231.218) assinou. Autenticidade deste documento poderá ser verificada em <https://verificador.contraktor.com.br>. Assinatura com validade jurídica conforme MP 2.200-2/01, Art. 10o, §2.

04/11/2022 às 18:56:42  
(GMT -3:00)

Juliana Brandão solicitou as assinaturas.

04/11/2022 às 19:34:22  
(GMT -3:00)

Ana Lúcia de Sousa (Autenticação: e-mail ana.sousa@ufr.br; IP: 200.129.160.144) assinou. Autenticidade deste documento poderá ser verificada em <https://verificador.contraktor.com.br>. Assinatura com validade jurídica conforme MP 2.200-2/01, Art. 10o, §2.

05/11/2022 às 17:05:48  
(GMT -3:00)

Renata Maldonado da Silva (Autenticação: e-mail renmaldonado@uenf.br; IP: 187.105.216.79) assinou. Autenticidade deste documento poderá ser verificada em <https://verificador.contraktor.com.br>. Assinatura com validade jurídica conforme MP 2.200-2/01, Art. 10o, §2.

Dedico este trabalho *In* memória a minha vó  
Tomazia que não teve as mesmas  
oportunidades que eu... Uma mulher que foi  
escravizada e muitos direitos lhe foram  
negados.

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, não posso deixar de agradecer aos meus pais, Maria Rita e José de Oliveira que apesar de terem “pouco estudo” sempre lutaram para dar-me o melhor. Lembro-me das idas à creche, eram 3 quilômetros e meio só de ida, muitas vezes eles faziam esse percurso a pé ou de bicicleta. Não me esqueço do meu pai sempre me dizendo que se eu não quisesse ficar como ele, eu deveria estudar. Eles me deram esperança para acreditar que a educação é o caminho e que eu chegaria longe, mas haveria muito esforço. Por isso, eu desejo um país com muitas Marias Ritas e Josés!!! Obrigada meus exemplos de esperança!

Não poderia deixar de agradecer ao meu companheiro Italo Felix pelo incentivo e parceria ao longo de todo processo de escrita.

Agradeço imensamente a professora Dr<sup>a</sup> Renata Maldonado que acreditou em mim, mas do que eu mesma. Sempre disponível para tirar dúvidas e ouvir as lamentações com sua motivação dizendo que tudo ia dar certo. Obrigada, Renata!

Também agradeço às minhas amigas, as grandes mulheres que me escutaram, me incentivaram, sempre disponíveis para ouvir e compartilhar as lutas da vida cotidiana, Renata Melo, Jéssica Teles e Hadassa Santos. Mulheres que eu aprendi a admirar muito!

E ainda, agradeço ao meu amigo de infância Wanderson Nascimento que está do meu lado desde antiga C.A e nunca deixou de acreditar em mim. Os nossos anos de amizade foram marcados por muito esforço e conseguimos chegar lá juntos. Agradeço muitíssimo sua amizade!

Quero agradecer às minhas companheiras de mestrado, a Mariana Sena, Bárbara Aguiar e Luciana Siqueira por estarmos juntas compartilhando livros, conhecimentos, histórias e lutas da vida acadêmica.

Também agradeço a Graciete por ter aberto as portas da entidade para nos receber para recolhimento dos materiais. E agradeço a todos e todas que se mostraram disponíveis para realização das entrevistas.

E ainda, não deixaria de agradecer aqueles e aquelas que um dia lutaram pelo ensino público e gratuito no país porque é por esse motivo que eu estou aqui. Sou fruto da escola pública brasileira!

Agradeço a Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF) que me proporcionou novos ciclos de amizades, conhecimentos e lutas.

Agradeço a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo financiamento da pesquisa para que outros estudantes possam ter essa oportunidade.

Agradeço aos participantes dessa banca que proporcionaram novos conhecimentos!

“Não quero dizer, porém, que, porque esperançoso, atribuo à minha esperança o poder de transformar a realidade e, assim convencido, parto para o embate sem levar em consideração os dados concretos, materiais, afirmando que minha esperança basta. Minha esperança é necessária, mas não é suficiente. Ela, só, não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia. Precisamos da esperança crítica, como o peixe necessita da água despoluída” **(Paulo Freire)**.

## RESUMO

O fortalecimento da ação sindical durante o período da ditadura empresarial-militar relacionou-se, primeiramente, com a política econômica do período (1964-1985) que teve como uma das suas principais consequências a retirada dos direitos dos trabalhadores brasileiros, degradando suas condições de trabalho e a qualidade de vida. Nesse mesmo contexto, a reforma educacional ampliou a escolaridade no país, buscando intensificar a formação de recursos humanos para o capital, ao mesmo tempo, em que teve implicações no âmbito da qualidade do ensino, em função da diminuição dos recursos disponibilizados para a educação. O cenário trouxe significativas mudanças na composição dos docentes da educação básica, nos quais se destaca a intensificação do seu processo de proletarização. A partir desse momento, surgiram diversas mobilizações dos professores em vários lugares do país, sobretudo nos anos de 1978 e 1979. Isto contribuiu para que os professores ampliassem a formação de uma consciência política por conta das relações de trabalho e da organização sindical para os professores de 1º e 2º graus. A conjuntura desse processo fez com que os professores constituíssem como protagonistas sociais, se articulando aos demais embates conduzidos pela classe trabalhadora e. Neste cenário, o atual Sepe-RJ surgiu com uma proposta combativa, com o objetivo de pensar formas de organização coletiva contra a retirada de direitos dos trabalhadores da educação e disseminar a atuação sindical por meio da criação de núcleos no interior do estado. Com efeito, houve um forte incentivo à propagação de núcleos sindicais dos qual o do município de Campos de Goytacazes ocupou uma posição estratégica, pois foi o segundo núcleo a ser criado no estado. Portanto, o objetivo deste trabalho foi o de investigar o processo de formação do núcleo Sepe-Campos, buscando compreender o movimento sindical docente estabelecido pelo Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do Estado do Rio de Janeiro (Sepe). Por fim, buscou-se identificar as formas de resistência e oposição criadas pelos docentes, dando ênfase nos mecanismos das lutas empreendidas durante o processo de organização. Com utilização de entrevistas semiestruturadas com pessoas ligadas a construção inicial do núcleo, no qual se utilizou a técnica da história oral. Além disso, ainda foi realizada análise documental, nas fontes primárias e secundárias utilizadas. Os resultados da pesquisa mostram que a experiência das relações de produção que estiveram submetidos os professores (redução salarial, racionalização da atividade docente e a expansão quantitativa) forneceram as bases para sua mobilização.

**Palavras-chave:** Movimento sindical; Professores; Educação; Campos dos Goytacazes.

## ABSTRACT

The strengthening of union activities during the period of the business-military dictatorship was primarily related to the economic policy of the period (1964-1985), which had as one of its main consequences the withdrawal of Brazilian workers' rights, degrading their working conditions. Work and quality of life. In this same context, the educational reform expanded schooling in the country, seeking to intensify the training of human resources for capital, at the same time, which had implications for the quality of education, due to the reduction of resources made available for education. The scenario brought significant changes in the composition of basic education teachers, in which the intensification of their proletarianization process stands out. From that moment on, there were several mobilizations of teachers in various parts of the country, especially in 1978 and 1979. This contributed to the teachers expanding the formation of a political conscience due to work relations and union organization for teachers of 1st and 2nd degrees. The conjuncture of this process made the teachers constitute themselves as social protagonists, articulating themselves with the other clashes conducted by the working class. In this scenario, the current Sepe-RJ emerged with a combative proposal, intending to think about forms of the collective organization against the withdrawal of rights of education workers and disseminating union action through the creation of nuclei in the interior of the state. There was a strong incentive for the propagation of union nuclei, of which the municipality of Campos de Goytacazes occupied a strategic position, as it was the second nucleus to be created in the state. Therefore, the objective of this work was to investigate the formation process of the Sepe-Campos nucleus, seeking to understand the teacher union movement established by the State Union of Education Professionals of the State of Rio de Janeiro (Sepe). Finally, we sought to identify the forms of resistance and opposition created by the professors, emphasizing the mechanisms of the struggles undertaken during the organization process. Using semi-structured interviews with people linked to the initial construction of the nucleus, in which the oral history technique was used. In addition, document analysis was carried out, in the primary and secondary sources used. The research results show that the experience of the production relations that the teachers were subjected to (salary reduction, rationalization of teaching activity, and quantitative expansion) provided the bases for their mobilization.

**Keywords:** Trade union movement; Teachers; Education; Campos dos Goytacazes.

## LISTA DE IMAGENS

<b>Imagem 1</b> – Núcleos do Sepe por municípios.....	127
<b>Imagem 2</b> – Primeira Diretoria do núcleo Sepe Campos.....	146
<b>Imagem 3</b> – Primeira ação do núcleo: abaixo assinado.....	148
<b>Imagem 4</b> – Mobilização núcleo Sepe Campos (não datada).....	150
<b>Imagem 5</b> – Assembleia no Sindicato dos Operários Navais.....	155
<b>Imagem 6</b> – As movimentações da greve de 1979.....	160

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Ato Institucional Número 2.....	41
<b>Quadro 2</b> – Ato Institucional Número 3.....	42
<b>Quadro 3</b> – Ato Institucional Número 4.....	42
<b>Quadro 4</b> – Ato Institucional Número 5.....	44
<b>Quadro 5</b> – Estrutura do ensino definida pela Lei n. 4.024/61.....	63
<b>Quadro 6</b> – Estrutura do ensino definida pela Lei n. 5692/71.....	64
<b>Quadro 7</b> – Estrutura do currículo do 1º Grau.....	64
<b>Quadro 8</b> – Estrutura do currículo do 2º Grau.....	65
<b>Quadro 9</b> – Organização das disciplinas no ensino de 1º e 2º grau.....	67
<b>Quadro 10</b> – Núcleo de formação especial da HEM.....	71

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> – Greves ocorridas em 1978.....	91
<b>Tabela 2</b> – Identificação dos participantes, forma de realização das entrevistas.....	130
<b>Tabela 3</b> – Identificação dos participantes com formação acadêmica e filiação partidária.....	131

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ABI	Associação Brasileira de Imprensa
AMUSA	Associação de Mulheres de Santo André
ANDE	Associação Nacional de Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
ANPOCS	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Ciências Sociais
ARENA	Aliança Renovadora Nacional
CAs	Centro Acadêmicos
CBA	Comitê Brasileiro para Anistia
CBEs	Conferências Brasileiras de Educação
CEP	Centro de Professores do Rio de Janeiro
CEPE	Centro Estadual dos Profissionais da Educação
CGT	Central Geral dos Trabalhadores
CPPB	Confederação dos Professores Primários do Brasil
CPC	Centro Popular de Cultura
CEPLAR	Centro de Cultura Popular
CNBB	Conferência Nacional de Bispos do Brasil
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONAEs	Conferências Nacionais de Educação
CPB	Confederação dos Professores do Brasil
CPT	Comissão Pastoral da Terra
CS	Convergência Socialista
CUT	Central Única dos Trabalhadores

DCE	Diretório Central de Estudantes
DOI-CODIs Interna	Destacamento de Operações Internas / Centro de Operações de Defesa Interna
DOPS	Departamento de Ordem Política e Social
DSN	Doutrina de Segurança Nacional
ESG	Escola Superior de Guerra
FGTS	Fundo de Garantia por Tempo de Serviço
HEM	Habilitação Específica para o Magistério
IBAD	Instituto Brasileiro de Ação Democrática
IPES	Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais
IPM	Inquérito Policial Militar
MCP	Movimento de Cultura Popular
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MOAP	Movimento de Oposição Aberta dos Professores (MOAP).
MR-8	Movimento Revolucionário Oito de Outubro
OAB	Ordem de Advogados do Brasil
PCB	Partido Comunista Brasileiro
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PIB	Produto Interno Bruto
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNE	Plano Nacional de Educação

PUC – Rio	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
PT	Partido dos Trabalhadores
PTB	Partido Trabalhista Brasileiro
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SEP	Sociedade Estadual dos Professores
SEPE	Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação
SNI	Serviço Nacional de Informação
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UPRJ	União dos Professores Primários do Estado Rio de Janeiro
USAID	United States for Agency International Development

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>17</b>
<b>CAPÍTULO 1: A ação da ditadura empresarial-militar: a política econômica e sua estrutura de poder</b> .....	<b>27</b>
1.1 A crise política e social pré-64: a organização das ações do Golpe .....	27
1.2 O Golpe de 1964: O que diziam os Atos Institucionais?.....	37
1.3 As bases do modelo econômico da Ditadura .....	44
1.4 “Quanto mais trabalho menos dinheiro vejo”: Cadê o milagre econômico?.....	48
1.5 O percurso educacional do regime militar: repressão e desmobilização.....	54
1.5.1. Reformar para deformar? O contexto das reformas do ensino no cenário do regime militar.....	57
<b>CAPÍTULO 2: “Como vai proibir quando o galo Insistir em cantar?”</b> .....	<b>77</b>
2.1 O avanço da oposição à ditadura no governo Geisel.....	77
2.1.2 A construção de uma oposição em relação ao regime.....	80
2.2 “É... A gente quer viver pleno direito”: os desdobramentos da abertura política.....	85
2.3 As greves dos trabalhadores e <i>Novo Sindicalismo</i> .....	89
2.4 Inconformismo: a participação política da UNE na abertura.....	96
2.5 As lutas populares: a mobilização dos movimentos coletivos.....	97
2.5.1 A luta pela escola pública.....	101
2.6 Os elementos da organização do movimento sindical docente no Brasil.....	107
2.6.1 O surgimento do Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do Rio de Janeiro (SEPE): “Ocupamos praças, avenidas, arenas. O grito ecoava: Presente!”.....	108
<b>CAPÍTULO 3: “O CEP somos nós, o CEP é nossa voz”</b> .....	<b>118</b>
3.1 Bases metodológicas do estudo.....	118
3.2 O percurso metodológico da pesquisa: as fontes e os procedimentos.....	120
3.3 O lócus da pesquisa.....	124
3.4 Identificação dos sujeitos da pesquisa.....	128
3.5 Caminhando e cantando e seguindo a canção”: O percurso da construção inicial do núcleo.....	136

3.6 “A gente não tem cara de panaca”: As mobilizações do CEP.....	154
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>171</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>175</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>183</b>

## INTRODUÇÃO

O presente tema desta pesquisa se deu por conta da minha atuação como professora contratada em uma escola pública do município de Campos dos Goytacazes - RJ. Nos últimos anos, a experiência como professora foi instigante para desencadear o desejo de estudar os embates travados pelos professores, em busca de melhores condições de trabalho e em defesa do sistema público de ensino.

A partir dessa experiência foi possível ter um novo olhar sobre a relação de trabalho dos professores contratados, sua relação com o poder público e com a própria escola. Naquele momento eu era somente uma professora inexperiente ingressando em sala de aula com muitos questionamentos.

A situação ao qual estávamos submetidos (eu e os demais professores contratados) suscitou várias reflexões acerca do papel do sindicato quanto aos direitos dos professores e principalmente sobre o engajamento dos professores em relação ao sindicato. Acrescenta-se, ainda, a situação de atrasos de salários, assédio moral, escassez de recursos materiais, ausência de direitos trabalhistas e outras questões, contribuíram para o desejo de estudar este tema.

Foi a partir desse percurso que se iniciou o processo da pesquisa, que, apesar de ao longo do processo sofrer alterações, permaneceu como o objeto central do estudo, os professores. Contudo, não poderia deixar de dizer que foi uma experiência gratificante e ao mesmo tempo tortuosa. Ao revisitar essa temática, foi possível concluir que a ausência de políticas públicas que assegurem uma educação de qualidade, acarreta em consequências para todos os sujeitos que fazem parte do processo educacional.

A conclusão da Licenciatura em Pedagogia na Universidade Estadual do Norte Fluminense, no ano de 2018 e o ingresso no cotidiano escolar foi desafiador e, ao mesmo tempo, contribuiu para compreender a realidade em que muitos professores brasileiros vivenciam todos os dias. Aquela sensação de que você está no lugar certo, mas não sem condições adequadas de trabalho, recursos materiais, valorização do seu trabalho, educação de qualidade, acompanhava-me todos os dias. Por isso, estudar o processo de construção das reivindicações dos professores foi fundamental para a minha compreensão enquanto sujeito político deste processo.

Naquele momento a situação vivenciada por mim e pelos meus colegas de trabalho, possibilitava os seguintes questionamentos: quem devia assegurar os nossos direitos, os negligenciava, então, como conseguir ser ouvidos? Essas reflexões suscitaram inúmeras questões que serviram de motivação para fazer uma análise do processo histórico de reivindicações dos professores públicos no país e, principalmente do estado do Rio de Janeiro.

Diante do exposto, a questão central que se propõe este estudo é compreender, historicamente, o processo de organização dos professores no núcleo Sepe-Campos no contexto da redemocratização brasileira, a partir do esgotamento do modelo imposto pela ditadura empresarial-militar. O ciclo do regime autoritário imposto pela ditadura empresarial militar-estabeleceu uma política educacional que impactou a categoria dos professores públicos brasileiros. Este processo contribuiu para a formação de um novo perfil de professores no país.

O modelo econômico implementado partir de 1964 tinha por objetivo principal, acelerar o processo de acumulação do capital, no qual o capital financeiro seria o principal mediador entre os diferentes setores. Em síntese, o governo militar adotou um movimento de acelerar o processo de modernização conservadora do capitalismo brasileiro.

Diante desta questão, Dreifuss (1981), destacou que o cenário político foi redefinido pelo golpe empresarial-militar. As articulações entre empresários, técnico-empresários, intelectuais e militares que tiveram um importante papel na ocupação do Estado durante o período, que foram responsáveis pela consolidação do golpe. Esta configuração indicou a apropriação do Estado por estas classes e frações de classe, voltado para a manutenção de interesses particulares e para a utilização da intervenção militar.

Para consolidação desse modelo o percurso econômico utilizado pelo governo militar estava centrado em ampliação do processo de concentração de renda, que garantiu que a autocracia burguesa situasse a economia brasileira sob numa nova dinâmica – abertura comercial e financeira; internacionalização da economia; privatização das empresas estatais; flexibilização dos direitos trabalhistas e a “superexploração do trabalho como requisito fundamental” (MACIEL, 2014, p. 66).

Foi nesse contexto que as reformas educacionais empreendidas no período, como a Lei n. 5.540 de 1968, que reformulou o ensino superior no país e a Lei n. 5.692 de 1971, que reorganizou o ensino de 1º e 2º graus, foram concebidas como instrumentos para atender à demanda da produção econômica do país. Ou seja, a ditadura empresarial militar redefiniu a política educacional brasileira com o propósito de atender aos interesses da expansão econômica em curso. Para Germano (2011), a educação nesse período estava direcionada em subordinar o sistema educacional ao processo produtivo.

Dados apresentados por Cunha (2002) mostram que em 1970 havia 6,5 milhões de crianças e adolescentes, de 7 a 14 anos que não frequentavam a escola. Já em 1980, eram 7,5 milhões dessa faixa etária que estavam fora da escola. A constatação de Cunha (2002) evidenciou que os resultados das condições de escolarização do período, não garantiu a universalização do ensino.

Em meio a esse processo, Ferreira Jr. e Bittar (2006), salientaram que a ampliação da escolaridade proposta da Lei n. 5.692/71, promoveu de forma elevada uma expansão da escola fundamental no país e ao mesmo tempo, constituiu uma formação ‘mais rápida’ para os professores. Com efeito, o aumento dos anos de escolaridade foi concretizado pela queda na qualidade do ensino que demarcou o perfil dos docentes.

É importante destacar que essa situação fez com que os docentes sofressem um processo de proletarização, em função das políticas econômicas adotadas pela ditadura empresarial-militar. Cabe ainda frisar que, Ferreira Jr. e Bittar (2006), apontaram que o processo de proletarização acentuou a constituição de duas categorias bastante distintas de professores públicos no país. De um lado, um conjunto de professores sofreu um processo descendente na mobilidade social, pois faziam parte da burguesia ou das altas classes médias. De outro lado, as demais categorias sofreram o processo inverso, pois eram oriundos das classes médias baixas ou da classe trabalhadora.

O processo de proletarização de professores pode ser caracterizado pela desqualificação prática pedagógica e pela condição socioeconômica que os professores foram submetidos durante o período da ditadura empresarial militar. Pode-se dizer que ideia de proletarização origina-se da concepção do proletariado, isto é, a classe operária. Consiste que a classe operária é explorada pelas relações de produção capitalistas e nas

relações de classe de produção. Apesar do trabalho docente não ser desenvolvido nas mesmas condições dos trabalhadores fabris, considera-se que os docentes estão subordinados as mesmas condições estruturais de grande parte dos trabalhadores.

Diante desse quadro, Ferreira Jr. e Bittar (2006), salientaram que as combinações do arrocho salarial, somada às transformações na mobilidade social, fizeram com que os professores adquirissem a formação de uma consciência política por conta das relações de trabalho e da organização sindical para os professores de 1º e 2º graus. No âmbito desta problemática, os professores consolidaram o campo das lutas das classes trabalhadoras em favor da democratização da educação brasileira nas décadas de 1970 e 1980.

Para Fernandes (2020) o processo de mobilização de professores contribui para construir um elemento básico para revolução política. Desse modo, o autor destaca sobre a importância da formação política dos professores, pois é fundamental para que os professores não estejam distanciados das problemáticas da sociedade, ao contrário, que possam romper com os paradigmas da classe dominante.

O elemento crucial é o de que o professor se constitua como um cidadão, de modo que seu compromisso político-pedagógico esteja direcionado em romper as contradições impostas pelas dinâmicas do capitalismo. Por isso, a luta deve ocorrer dentro e fora da escola e o professor precisa estar voltado para realiza-las através do trabalho educativo. Nessas condições, os professores públicos estaduais materializaram lutas por melhores condições salariais e incorporaram as lutas pela democratização da educação. É nesse contexto que a formação política do professor cria uma oportunidade histórica no âmbito educacional brasileiro.

Na mesma direção, Miranda (2011) identificou entre os anos de 1978 e 1979 foram iniciadas diversas mobilizações que resultaram em greves estaduais. Nesse contexto, o atual Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do Rio de Janeiro (SEPE-RJ) surgiu nesse cenário com inúmeras mobilizações que culminaram em conquistas para a categoria e representaram a importância do processo de articulação dos professores públicos estaduais. Pode-se dizer, portanto, que as entidades de professores foram marcadas por configurações específicas e fez com que o movimento dos professores tivesse seu campo de representação ampliado em associações ou em seu próprio sindicato.

A compreensão da organização dos docentes possibilita entender o caráter político do movimento docente na luta pela escola pública, denunciando o caráter excludente das reformas educacionais empreendidas pelo Estado, no contexto da ditadura empresarial militar. Dentro dessa perspectiva, este trabalho assume a pretensão de conhecer a especificidade do movimento de organização dos professores no interior do estado do Rio de Janeiro.

A construção do Sepe-RJ origina-se de um contexto de forte mobilização social, aliado ao reflorescimento do movimento sindical que buscou a construção de um novo projeto educacional voltado para a democratização da escola pública, incentivou a disseminação de novos espaços de embates, como também, fortaleceu o caráter classista dos docentes. Nesse cenário, houve incentivo à propagação de núcleos no interior do estado, dos quais o do município de Campos de Goytacazes ocupou uma posição estratégica, pois foi o segundo núcleo de criação da entidade no estado.

Dentro dessa perspectiva é importante evidenciar que o município de Campos dos Goytacazes, historicamente, é caracterizado pelo clientelismo, esse fator demarca as relações sociais existentes. Além disso, segundo Carvalho e Almeida (2019) em Campos os espaços mais tradicionais são marcados “pela presença do latifúndio e da monocultura e, conseqüentemente, pela inserção tardia dos direitos” (p. 7). E ainda, ao longo dos anos a cidade não alterou as relações de clientelismo, mas apenas substituiu os atores políticos.

Logo, o caso do município de Campos é acompanhado por um legado de um sistema escravocrata que teve a terceira maior população escrava do Rio de Janeiro<sup>1</sup>. Além disso, tem sua economia baseada na constituição de latifúndios o que contribui para consolidar formas de relações sociais fundadas na desigualdade, autoritarismo e clientelismo. Esses fatores formam a especificidade do município que acirram as tensões no espaço democrático.

O objetivo geral da pesquisa é o de investigar o processo de formação do núcleo Sepe-Campos, no contexto da redemocratização brasileira, procurando identificar a estrutura da entidade e seu papel para organização dos docentes no município. Os objetivos específicos são:

---

<sup>1</sup>Segundo Maia, Zamora e Baptista (2018), entre os séculos XVII e XVIII Campos dos Goytacazes teve a terceira maior população escrava do Rio de Janeiro.

- Problematizar o modelo econômico vigente durante a ditadura empresarial-militar e suas articulações com as mudanças na política educacional nesse período, sinalizando as transformações para os trabalhadores da educação;
- Discutir a organização das lutas sociais a partir do esgotamento da ditadura empresarial-militar, com destaque para o novo sindicalismo e o movimento em defesa da escola pública, vinculado ao processo de constituição do movimento sindical dos professores no estado do RJ;
- Analisar a organização do núcleo Sepe-Campos, identificando os principais sujeitos envolvidos e a estrutura da entidade;

É importante esclarecer que o tema da pesquisa foi desenvolvido no âmbito do Programa de Pós-graduação em Políticas Sociais da UENF, que tem abordagem interdisciplinar e está contemplado na temática de “análise das políticas educacionais, seus atores e impactos sociais”. Além disso, faz parte da Linha de Pesquisa: Educação, Cultura, Política e Cidadania, pois discute as políticas educacionais em seu aspecto histórico, centrando nas tensões da participação dos docentes no processo de reorganização da sociedade brasileira. Focalizou-se nas reformas educacionais, implementadas pelo Estado que seguiram modelos de desregulamentação dos direitos educacionais na condução das políticas para a educação no país.

A justificativa para a relevância deste trabalho relacionou-se à constatação da ausência de trabalhos que problematizem a organização sindical nos núcleos regionais no estado do RJ. Foi realizada uma pesquisa no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, no dia 02/07/2020, utilizando os filtros mestrado (dissertações) e grande área de conhecimento (ciências humanas) e as palavras chaves Sepe-RJ. Nesta primeira abordagem, localizou-se 2.509 trabalhos.

Foram selecionados 300 trabalhos para as análises e verificou-se que apenas 5 contemplavam o Sepe-RJ e, apenas (1) um trabalho sobre o núcleo Sepe-Campos. Trata-se de uma dissertação de mestrado, de autoria de Guiomar do Rosário Barros Valdez, intitulada. *Os Caminhos e descaminhos do sindicalismo docente ao longo da década de 1990: referência e especificidade do SEPE, Campos neste contexto*. O trabalho foi defendido no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal Fluminense no ano de 2004. Porém, sua pesquisa esteve direcionada em analisar o

movimento sindical no período de 1995-2002, com o objetivo de obter informações sobre a renovação de lideranças no núcleo de Campos.

A presente pesquisa utilizou os referenciais teórico-metodológicos da concepção de classe proposta por Thompson (1987), que define classe como o conjunto de experiências coletivas que os trabalhadores possuem em sua vida em sociedade e que são permeadas de singularidades e particularidades. Para ele, o processo de produção da vida social dos trabalhadores deve ser considerado como parte da formação de classes. Assim, a experiência das relações de produção ao qual estão submetidos os trabalhadores é responsável por desenvolver a formação da consciência de classe. Para Thompson (1987), a consciência de classes não pode ser desvinculada da luta de classes. Para o autor, as classes se formam no processo de luta de classes, no momento em que as classes identificam seus interesses antagônicos e experimentam a exploração da relação de produção capitalista.

Thompson (1987) afirma que as experiências submetidas pelos sujeitos nas relações de produção (passadas ou atuais) definem o processo de se constituir enquanto classe. Além disso, a partir dos escritos de Marx é possível compreender que as classes estão em constante processo de formação, “um “fazer-se”, constituída e constituinte da luta, o que implica considerar a experiência humana, a qual é gerada na vida material e estruturada em termos de classe” (VENDRAMINI & TIRIBA, 2014, p. 61).

Discorrendo sobre os aspectos relativos à formação política do professor, foram utilizados os trabalhos de Fernandes (2020). A perspectiva dele é que o professor tem uma função política que está para além de ensinar, isto é, sua prática consiste em educar para a formação da consciência política. Para isso, é necessário que o professor se coloque na condição de cidadão que pertence a uma sociedade capitalista. Assim, ao se posicionar perante essa realidade, o educador não reproduz a ordem vigente, mas contribui para construir uma educação emancipadora.

Desse modo, a educação deve dispor de subsídios que fortaleçam os pressupostos de uma educação crítica e libertadora. A concepção de educação neste trabalho articula-se ao proposto por Freire (1987), que ressalta a importância de uma educação que transforme a realidade social dos sujeitos. Para ele, uma educação

transformadora e revolucionária requer que a prática educativa dos professores esteja voltada para conscientizar os educandos acerca da realidade em que estão submetidos.

Este movimento, segundo Freire (1987) possibilita a reflexão dos sujeitos sobre o seu papel na sociedade injusta e opressora que, estabelece meios para uma ação transformadora da realidade econômica, social e cultural que estão vivenciando. Além disso, essa ação pode ser concretizada pela prática do professor – isto é, a *práxis*, que vai oportunizar aos educandos a reflexão e, ao refletir, estes podem se organizar e lutar para superação da ordem vigente.

A pesquisa aqui realizada se insere na abordagem qualitativa que, segundo Minayo (2002) significa compreender um nível da realidade que não pode ser quantificado. A opção pelo método qualitativo para realização deste estudo é que a abordagem qualitativa possibilita um diálogo do pesquisador com objeto de estudo. A pesquisa qualitativa contribui para o aprofundamento dos significados das fontes e permite compreender aspectos que não podem ser quantificados.

O caminho adotado para o estudo foi à utilização da entrevista semiestruturada que segundo Marconi & Lakatos (2002), facilita a obtenção de dados que não podem ser encontrados em fontes documentais que são relevantes para explicitação do fenômeno. Para os autores, a entrevista contribui para a averiguação dos fatos, a fim de compreender determinadas informações que os sujeitos participantes possuem.

O método utilizado nas entrevistas realizadas foi a história oral que, segundo Ferreira e Amado (2006), se caracteriza como método historiográfico porque produz conhecimentos históricos e científicos. Dentro desse contexto, a história oral está direcionada em fazer uma análise histórica dos fatos mencionados pelos participantes da pesquisa, buscando elementos que poderão responder as questões do estudo.

É importante considerar que história oral contribui para fazer uma análise aprofundada das experiências trazidas pelos sujeitos. Dentro desse aspecto, ao analisar as falas dos sujeitos significa trazer visibilidade aos atores da história. Por isso, na história oral busca-se por sujeitos que vivenciaram determinadas situações para apresentar informações relevantes.

Porém, o contexto da Covid-19, que teve como proposição o isolamento social, dificultou o acesso aos professores, em função de muitos estarem em idade avançada, e,

por isso, algumas entrevistas foram realizadas no modelo remoto pela plataforma Google Meet. Assim, ao todo foram realizadas 8 entrevistas com pessoas ligadas a construção inicial do núcleo do sindicato em Campos.

Ao lado disso, a fonte de coleta de dados para este estudo deu-se também por meio da pesquisa documental que segundo Marconi & Lakatos (2002) caracteriza pela busca documentos escritos ou não e constituem-se como fontes primárias do estudo. Para os autores, a utilização da pesquisa documental é vantajosa para o pesquisador porque evita a duplicidade de informações ou até mesmo realização de esforços desnecessários durante o ciclo da coleta de dados.

No percurso de coleta de dados foram selecionadas atas, comunicados, boletins, notícias de jornais em circulação da época, fotografias disponíveis na sede do núcleo Campos. A partir da identificação das atas encontradas na sede do sindicato, optou-se por realizar as entrevistas aos professores que assinaram as primeiras atas. Porém, alguns não já haviam falecido, outros não foram localizados, como também, não quiseram participar. Assim, a Secretaria de Imprensa do sindicato juntamente com a professora Ana Costa foram primordiais para identificação e contato as lideranças envolvidas na articulação inicial do núcleo.

Alguns recortes de notícias de jornais utilizados na pesquisa porque fazem parte do material recolhido na sede do núcleo e registram a história do sindicato. Segundo Cruz e Peixoto (2007) as notícias de jornais constituem-se como linguagens que carregam historicidade sobre determinada realidade política, econômica, cultural e social. A utilização da imprensa como recurso histórico é importante para captar o movimento vivo presente nos personagens das páginas dos jornais.

Deste modo, este trabalho foi organizado em três capítulos. No primeiro capítulo, objetivou-se identificar as principais transformações no Estado e na sociedade brasileira após a instauração do golpe empresarial- militar em 1964. Enfatizou-se a política econômica adotada pelo Estado militar, apontando os dinamismos estabelecidos pelas classes dominantes que organizaram o Estado para assegurar seus interesses particulares. Além disso, busca-se refletir sobre as lutas das classes trabalhadoras em oposição ao regime e o aprofundamento do aparelho repressivo após 1968. Além disso, foi discutida a política educacional proposta pelo Estado militar, suas implicações para a escola pública e seus impactos na formação docente.

Já o capítulo 2 teve como proposta problematizar a organização dos professores da rede pública estadual de 1º e 2º graus, dando ênfase à construção do campo das lutas das classes trabalhadoras em favor da democratização da educação brasileira. Também se buscou explicitar os embates travados pela classe trabalhadora que se articula com o florescimento do Novo Sindicalismo. Além disso, refletiu-se sobre o período da abertura ‘lenta e gradual’ proposta pela ditadura empresarial militar que culminou na Constituição Federal de 1988.

No último capítulo, denominado: “O CEP somos nós, o CEP é nossa voz” foi proposta uma discussão com os dados coletados na pesquisa de campo, identificando o processo de construção do núcleo Sepe-Campos. Deste modo, o direcionamento do capítulo esteve focalizado em apresentar os principais atores, as articulações com o Sepe-RJ (central), as dinâmicas existentes no processo de mobilização dos professores no município.

## **CAPÍTULO 1: A ação da ditadura empresarial-militar: a política econômica e sua estrutura de poder**

O presente capítulo teve como objetivo identificar as principais transformações no Estado e na sociedade brasileira após a instauração do golpe empresarial-militar ocorrido em 1964. Primeiramente, buscou-se apontar alguns dos elementos do contexto social, político-econômico que estiveram presentes nos antecedentes que culminaram ao golpe empresarial-militar.

Em seguida, pretendeu-se analisar a política econômica adotada pelo Estado militar, apontando os dinamismos estabelecidos pelas classes dominantes que reorganizaram o Estado. Além disso, buscou-se discutir os impactos desse processo para a classe trabalhadora, identificando as lutas das classes em oposição ao regime e, o aprofundamento do aparelho repressivo após 1968. Por fim, o capítulo discorreu sobre a política educacional proposta pelo Estado militar e seus impactos para organização política dos professores.

### **1.1 A crise política e social pré-64: a organização das ações do Golpe**

A ditadura empresarial-militar<sup>2</sup> iniciada em 1964 pode ser caracterizada com uma profunda ruptura política com o populismo anteriormente vigente, e provocou acentuadas transformações na sociedade e nos caminhos do capitalismo no Brasil, de acordo com Mendonça & Fontes (1996). A partir do período conhecido como “Guerra Fria” (1947-1991), segundo Dreifuss (1981), ocorreram desdobramentos no mundo capitalista, a partir de articulações complexas e contraditórias. Desse modo, no início da década de 1960, o capitalismo brasileiro tardio e dependente adquiriu um caráter duplo em que “viria ser tanto transnacional quanto oligopolista e subordinado aos centros de expansão capitalista” (DREIFUSS, 1981, p. 49).

Nesse contexto, a conjuntura internacional condicionou os acontecimentos na sociedade brasileira durante o período da ditadura empresarial-militar. Segundo Alves, (2005), a doutrina de segurança nacional e desenvolvimento surgiu a partir das dinâmicas da Guerra Fria, cujos elementos foram responsáveis pelo novo panorama internacional. Esse processo incidiu no aparecimento de novas relações, no que

---

<sup>2</sup>Caracterização feita por René Dreifuss (1981) em que aponta a deflagração do golpe como resultado de uma articulação política entre militares e empresários com interesses em tomar o controle do aparelho estatal Melo (2005).

concerne ao discurso da ‘segurança nacional’ dos países que faziam parte dessa região, e que estavam sob influência direta do aparato político-militar norte-americano, buscando controlar a “ação indireta” do comunismo. A autora ainda aponta que a política externa do governo militar no Brasil neste período, incorporou o discurso dos conflitos políticos-ideológicos dos EUA de combater o comunismo.

Ao mesmo tempo, dentro desse ambiente de rearticulação política, a Revolução Cubana iniciada em 1959, produziu importante influência para esquerda brasileira. Segundo Barão (2003), as conquistas logradas a partir desse movimento representou um processo de ruptura na esquerda latino-americana, principalmente brasileira. De acordo com o mesmo autor, a partir da vitória da Revolução Cubana houve diversas iniciativas voltadas para acelerar os processos de luta pelo socialismo em várias regiões do mundo.

A Revolução Cubana teve como principal líder, Fidel Castro, que se tornou uma importante figura para a articulação do movimento. A partir da vitória do processo revolucionário, foram realizadas conferências, visitas aos países, protestos, manifestações entre outras ações que estabeleceram como instrumentos de oposição. Dessa maneira, Barão (2003) destacou que a

A Revolução Cubana marcou profundamente a esquerda latino-americana em certa medida, também a esquerda mundial, não somente por demonstrar que era possível vencer o imperialismo norte-americano em seu próprio “quintal”, mas também por ter rompido os padrões clássicos de luta seguido pela esquerda-leninista<sup>3</sup> da época [...] (BARÃO, 2003, p. 263).

Para o autor, a Revolução Cubana teve sucesso porque foi conduzida pelas estratégias de guerrilha juntamente com o movimento urbano dirigido pelo Movimento Revolucionário 26 de julho (M-26), o Partido Socialista Popular (PSB) e o Diretório Estudantil Revolucionário. Como resultado, a Revolução Cubana conseguiu derrubar a histórica ditadura de Fulgêncio Batista, alinhada aos interesses norte-americanos em seu país.

Nesse contexto, Barão (2003) destacou que esse movimento impactou significativamente a América Latina, tendo em vista a construção de caminhos revolucionários na região. Ao lado disso, em 1960, Jânio Quadros realizou uma visita à Havana, que teve a participação de grande comitiva. Em agosto de 1961, Che Guevara

---

<sup>3</sup>Termo que é utilizado para caracterizar uma corrente política que surgiu baseada nas ideias de Lênin.

(um importante personagem para Revolução Cubana, tornando-se um símbolo mundial de revolução e luta) também visitou o Brasil, recebendo uma condecoração do então presidente Jânio Quadros. Porém, a atitude de Jânio, irritou “muitos conservadores e reacionários, o que contribuiu para desestabilizar o governo brasileiro” (Barão, 2003, p. 265).

Paralelamente, Fidel Castro, enquanto como líder do movimento estabeleceu diversas ações tais como: a conferência do Terceiro Mundo em Havana, a Declaração de Havana, Conferência dos partidos comunistas que contribuíram para expandir as ideias da Revolução Cubana aos países da América Latina. Estas formavam as articulações do movimento que defendiam a necessidade da luta revolucionária para que o poder estatal estivesse dirigido pelo povo. No entanto, BARÃO (2003) apontou que “os governantes estadunidenses intensificaram, a partir daí, seus esforços para evitar o “contágio revolucionário” na América Latina” (Barão, 2003, p. 266).

O posicionamento tomado pelo movimento revolucionário foi consolidado pela constituição da Organização Latino-Americana de Solidariedade (OLAS) e pela Organização de Solidariedade dos Povos da África, Ásia e América Latina (OSPAAAL), que foram responsáveis por definir novos rumos ao movimento revolucionário a partir desse período. Assim, a I Conferência da OLAS teve como resultado uma declaração de convocação a luta armada em toda América Latina.

“A opção pela luta armada como única possível para a região é consequência de seu caráter socialista, já que a burguesia local se encontrava completamente imbricada em uma aliança com os latifundiários e o imperialismo” (Barão, 2003, p. 271). Segundo o autor, a partir desse ponto, é importante compreender as influências das ideias da Revolução Cubana para a esquerda brasileira.

De acordo com Barão (2003), a adoção pela luta armada na esquerda brasileira foi constituída antes de 1964. Sua concepção é de que, as Ligas Camponesas, a resistência nacionalista de Brizola e a Ação Libertadora Nacional (ALN) de Carlos Marighella foram movimentos que sofreram influência cubana em sua organização. Estas organizações incorporaram a concepção revolucionária.

Além disso, as ideias de Guevara e Debray contribuíram para disseminar os elementos cubanos na esquerda brasileira. A perspectiva dos militares era de que a

América Latina deveria estar comprometida com os EUA por conta da sua influência e controle, buscando ampliar o aprofundamento do capital internacional no país.

Por sua vez, no início dos anos 1960 o Brasil foi atravessado por um quadro político e econômico que contribuiu decisivamente para compor o período da ditadura empresarial-militar. O período de 1961-64 pode ser caracterizado por intensas mobilizações populares que condicionaram a ruptura do pacto populista. É interessante ressaltar que as lutas “centradas nas reformas de base, especialmente a Reforma Agrária - demonstravam cada vez mais claramente os perfis ideológicos dos parlamentares” (MENDONÇA & FONTES, 1996, p. 13). De acordo com as autoras acima, havia um delicado equilíbrio baseado no conservadorismo do Poder Executivo e no caráter progressista do segundo, o que contribuiu para acentuar os mecanismos de contradição de classes.

Segundo as autoras acima o período foi marcado com uma duplicidade: de um lado era a luta pelas reformas de base e, de outro, a luta anti-imperialista. Outro aspecto neste cenário foi o caráter progressista do Executivo e o caráter conservador do Legislativo presente nessas disputas. A partir disso, a questão da monopolização e internacionalização da economia brasileira assumiu centralidade nos embates presentes na cena política.

Para Ferreira Jr. e Bittar (2008, p. 334),

A questão que se colocava para os golpistas era a seguinte: as classes subalternas, capitaneadas pela classe operária fabril, significavam uma ameaça para o processo contraditório e complexo do desenvolvimento e modernização do capitalismo brasileiro. No contexto internacional da Guerra Fria (1947-1991), as reivindicações dos trabalhadores representavam, para as elites, uma luta que almejava a sociedade socialista. Era necessário, portanto, interromper o processo histórico que havia se inaugurado após 1930 e, por conseguinte, libertar o Estado demiurgo da pressão dos “de baixo”.

Deve-se ressaltar que, no caso específico do Brasil, os militares assumiram como estratégia, a articulação entre desenvolvimento econômico e segurança interna e externa, como aponta Alves (2005). Nessa perspectiva, a Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento proposta pela Escola Superior de Guerra – ESG foi fundamental para disseminar as estratégias elaboradas pela ala militar em todo país. A Doutrina de Segurança Nacional – DSN, adotada no manual da ESG, defendia a concepção de guerra revolucionária – uma iniciativa de oposição organizada que possui

força para desafiar as políticas do Estado. Conforme Alves (2005), pelo manual da ESG, a guerra revolucionária teve como ponto fundamental evitar o conflito armado por meio de medidas psicológicas e internas que buscariam “controlar mentes” para uma rebelião contra as autoridades constituídas.

Não obstante, nesse cenário, todas as pessoas tornaram-se suspeitas e eram consideradas potencialmente inimigas do Estado. Portanto, cabe agir com cautela para controlar, perseguir e eliminar esses “inimigos internos” à segurança nacional. Alves (2005) também pontuou que a DSN reforçava que as estratégias necessárias para evitar essa guerra exigiam a coleta de informações sobre as atividades de todos os setores políticos da sociedade civil. O papel desempenhado pela ESG estava direcionado em articulações voltadas para o planejamento de Estado e para as políticas de segurança e desenvolvimento.

Além disso, a ESG buscou inserir civis e políticos civis e institucionalizou uma gama de militar-civil para disseminar suas concepções pelo país. A posição da ESG foi decisiva para redefinir as relações entre militares e Estado. Segundo Dreifuss (1981), no Brasil “o grupo da ESG compartilhava com os interesses multinacionais e associados tanto a perspectiva quanto o sentido de urgência em transformar o ritmo e orientação do processo de crescimento em direção à criação de uma sociedade industrial capitalista” (DREIFUSS, 1981, p. 78).

De acordo com Mendonça & Fontes (1996), de um lado, havia setores, militares e de partidos mais conservadores, como a União Democrática Nacional -UDN<sup>4</sup>, que defendiam um projeto de subordinação completa aos EUA e buscavam impedir os mecanismos de controle do capital estrangeiro. Entretanto, havia segmentos da ala militar, mais voltados à uma perspectiva nacionalista, que estavam sendo excluídos do jogo político e procuravam apoio no setor empresarial. Portanto, havia dois projetos em disputas, no qual o que estava em jogo era ampliar o caráter dependente do capitalismo brasileiro.

Para articular as ações do golpe, em 1961 foi fundado o Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais – IPES por empresários, tecnocratas e militares da ESG. Esta

---

<sup>4</sup>A União Democrática Nacional – UDN era um partido político criado em 1945 que defendia as seguintes bandeiras, anticomunismo, defesa da ordem contra subversão e faziam oposição as propostas do governo de Getúlio Vargas, ver mais em Gaio (2002).

instituição, juntamente com o Instituto Brasileiro de Ação Democrática – IBAD, criado em fins da década de 1950, compunham um poderoso complexo operacional com o objetivo de disseminar as ações político-ideológicas e militares das classes dominantes. Muitos membros do IPES eram do setor empresarial e das oligarquias rurais. Sua forma de atuação dava-se com o envolvimento em atividades parlamentares, manipulação da opinião pública e buscava induzir legisladores com a participação das facções econômicas e facções da burguesia, como salienta Dreifuss (1981). A atuação do complexo IPES/IBAD situava-se em “romper e penetrar ideologicamente as organizações de classes trabalhadoras e movimento estudantil e influenciar a Igreja e as Forças Armadas” (DREIFUSS, 1981, p. 185).

Convém notar que estas ações eram fomentadas pelas elites empresariais – a burguesia, que utilizavam jornais, palestras, debates públicos, simpósios, filmes, peças teatrais, entrevistas, desenhos animados e propagandas em rádios e televisão como estratégias para difundir as concepções tradicionais de direita e atacar o caráter reformista do governo, apontando os aspectos negativos.

Segundo Dreifuss (1981), a relação entre Estado e bloco financeiro-industrial multinacional redefiniu o cenário político que impôs não somente a exclusão da classe trabalhadora, mas implicou também na rejeição do bloco oligárquico-industrial populista. Ou seja, os blocos econômicos não pertencentes ao campo financeiro-industrial multinacional e associado foram excluídos do processo de formulação das diretrizes socioeconômicas e políticas.

O nível de luta de classe no Brasil, na conjuntura política específica do início da década de sessenta, explicava a natureza “tecnocrática” e autoritária do “condensado” de relações de poder. O Estado representava tanto a relação de força entre os excluídos da participação política *tout-court* e as classes dominantes – daí seu autoritarismo – quanto à relação de força entre os interesses oligárquicos-industriais excluídos da participação junto a cúpula e o bloco no poder [...] (DREIFUSS, 1981, p. 437).

Fernandes (2006) afirmou que as classes burguesas divergiam entre si por conta de interesses conflitivos. Contudo, o autor destacou que esses conflitos não ofereciam riscos à manutenção da dominação burguesa, mas inibiam e imobilizavam a sociodinâmicas do poder burguês que seguia seu curso “pulverizado e oscilante”.

Deve ser ressaltado que o ano de 1961 marcou a história política do Brasil, a partir da renúncia do então presidente Jânio Quadros em 25 de agosto, que era pertencente à União Democrática Nacional (UDN), o que ocasionou no agravamento dos conflitos políticos vigentes naquele contexto. Segundo a Constituição do período, o vice-presidente deveria assumir o cargo, mas os militares e aliados tinham posições contra o projeto “reformista” de João Goulart (que era o vice-presidente), líder do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB).

Com efeito, Silva (2011, p. 41) reforça que

O governo Goulart abriu espaço para os/as estudantes, organizações populares e trabalhadores/as, o que causou um choque político com as classes dominantes, o empresariado e a Igreja Católica. Trata-se de um movimento de oposição que temia a guinada do Brasil rumo ao socialismo, vale ressaltar que o país vivia um dos períodos mais críticos da Guerra Fria. A linha populista de esquerda que se instalou no governo gerou preocupação no grupo dos conservadores.

A ascensão de Goulart à presidência era criticada pelos defensores de uma política econômica brasileira com maior abertura do capital estrangeiro. Nesse quadro, Silva (2011) assinala que os partidos de oposição do período – União Democrática Nacional (UDN) e o Partido Social Democrático (PSD) – atribuíam a Jango o papel de engendrar o golpe de esquerda, “[...] para eles, o governo teria posição comunista, o que levaria o Brasil a se alinhar com a Rússia e China no âmbito internacional” (SILVA, 2011, p. 41). Contudo, é importante salientar que houve no país uma ampla mobilização popular em prol da posse de João Goulart, conhecida como Campanha da Legalidade.

A Campanha da Legalidade foi um movimento de reação democrática, iniciado no Rio Grande do Sul, composto por trabalhadores, estudantes, intelectuais, artistas, amplos setores da sociedade gaúcha com apoio do então governador do estado Leonel Brizola em defesa da legalidade<sup>5</sup>. Além disso, houve o apoio da Brigada gaúcha e do governo do estado de Goiás. A mobilização organizava-se em Comitês de Resistência Democrática que atuavam com passeatas, comícios, panfletagem, cartazes e divulgação

---

<sup>5</sup>Ao perceber que o movimento estava ganhando força, ministros militares deram ordem para que um bombardeamento ocorresse em Paratini (município do Rio Grande do Sul), entretanto o ataque foi interrompido por sargentos e soldados da região, ver mais em CORONEL & AMORIM (2011).

nas rádios e jornais. Inclusive, as ações indicavam a possibilidade de greve geral por parte dos trabalhadores<sup>6</sup>.

Ainda em 1961, Jango assume a presidência em setembro de 1961 com poderes limitados por conta do sistema de governo parlamentarista<sup>7</sup>, definido em emenda constitucional naquele mesmo ano. Assim, a luta pela posse de Jango indicou o protagonismo dos movimentos populares no período, pois “o fator essencial de que esses movimentos haviam partido para a luta em defesa da democracia, da lei e da ordem constitucional” (REIS, 2005, p. 14).

Nesse sentido, as mobilizações populares foram impulsionadas pelo conflito capital e trabalho. Houve também uma ampliação na participação política e organização dos trabalhadores rurais e urbanos, como afirma Germano (2011). A propósito, essas mobilizações também tiveram a participação de trabalhadores urbanos e rurais, assalariados e estudantes.

Nesse mesmo cenário, destaca-se o protagonismo da União Nacional dos Estudantes (UNE), que também esteve empenhada no movimento pela organização da cultura com reivindicações voltadas para a transformação estrutural da sociedade brasileira. Iniciou-se assim,

greves, mobilizações, assembleias, crescimento das organizações sindicais, surgimento das Ligas Camponesas e dos Sindicatos Rurais. Até mesmo a Igreja Católica preocupava-se com a situação social e política e, temendo perder o controle de seu “rebanho”, organizou sindicatos rurais, concorrendo com o Partido Comunista Brasileiro – PCB e com as Ligas Camponesas. A Igreja chegou a criar um sistema de radiodifusão educativa com o Movimento de Educação de Base – MEB e envolveu-se em campanhas eleitorais em favor de candidatos cristãos (GERMANO, 2011, p. 50).

Os programas de lutas estavam centrados na Reforma de Base – reforma agrária, reforma urbana, reforma bancária, reforma tributária, reforma eleitoral, reforma do estatuto do capital estrangeiro e reforma universitária. Foram instaurados amplos debates na sociedade brasileira em relação aos assuntos citados acima, que mobilizavam

---

<sup>6</sup>Ver mais em: JACOBY, Marcos André. A Campanha da Legalidade de 1961 e o papel da resistência democrática. *In: Simpósio Nacional de História, XXVII, 2013, Natal – RN (Anais), ANPUH-Brasil.*

<sup>7</sup>Este foi utilizado pelo Congresso para limitar os poderes do presidente. Ou seja, a posse de Jango só estaria garantida caso ele aceitasse o poder sob essa condição. Posteriormente, essa questão foi colocada em plebiscito em 1963 e foi restabelecido o sistema presidencialista no país.

e agitavam o cenário político da época com a proposição de redefinir o modelo de sociedade desejam ter no país.

O aumento das tensões no campo também marcou o período, no qual o primeiro Congresso Nacional de Trabalhadores Rurais foi organizado em 1961. Suas reivindicações centrais tinham por propósito a realização de uma radical reforma agrária. Porém, o complexo IPES/IBAD “viu o contexto camponês como um barril de pólvora” (DREIFUSS, 1981, p. 300). Com efeito, a elite orgânica procurou conter a politização rural para desorganizar o movimento, principalmente no que se refere às Ligas Camponesas. Nessa perspectiva, o levante da organização camponesa trazia uma visão “atemorizante para os proprietários de terra e para a burguesia” (DREIFUSS, 1981, p. 300).

Entretanto, as eleições de 1962 modificaram a Câmara Federal, o Senado e diversos governadores dos estados, assegurou espaço para uma frente ampla conservadora. A partir disso, o cenário evidenciou que as reformas não teriam o apoio de parte do Legislativo. Assim, aos fins de 1963 o cenário político foi se redesenhando de forma conflitiva. Conforme aponta Reis (2005), de um lado havia os trabalhadores rurais e urbanos e estudantes que reivindicavam as reformas de base. “O movimento pelas reformas lhes conferira uma importância política considerável, e percebiam, com razão, que a concretização delas haveria de consolidar uma repartição de poder e de riqueza [...]” (REIS, 2005, p. 16). A resposta desse grupo a não concretização das reformas, eclodiam no seguinte lema “Reforma agrária na lei ou na marra”.

Por outro lado, estavam as elites tradicionais e os grupos empresariais que eram favoráveis ao projeto de modernização econômica com maior participação do capital internacional. Estes não queriam perder seus privilégios e viam que a participação popular se ampliava, tornando-os cada vez mais atuantes. Dessa forma, “sentiam obscuramente que um processo radical de redistribuição de riqueza e poder na sociedade brasileira, em cuja direção apontava o movimento reformista, iria atingir suas posições, rebaixando-as” (REIS, 2005, p. 16).

Os movimentos populares assumiram uma força de luta expressiva ao longo do governo de Jango. Deve-se ressaltar que em 13 de março de 1964 foi realizado um grande comício no Rio de Janeiro, na Central do Brasil organizado pelo movimento sindical e por grupos de esquerda que teve a participação de aproximadamente 200 mil

pessoas. O comício tinha o objetivo de pressionar o governo para aprovação das reformas de base por meio da participação popular<sup>8</sup>.

Contudo, o movimento oposicionista – de direita veio com reação imediata com a “Marcha da Família com Deus pela Liberdade” realizada seis dias após o comício. A Marcha ocorreu nas ruas de São Paulo e seu término foi marcado com uma missa “pela salvação da democracia”. O movimento teve a participação de 500 mil pessoas<sup>9</sup> e houve a distribuição do *Manifesto ao povo do Brasil* que conclamava a população para a se opor ao governo de Goulart<sup>10</sup>. Esse movimento foi organizado pelos setores católicos liderados pelos políticos conservadores e elite empresarial que tinha como supervisão os membros do IPES.

A partir das proposições realizadas acima, Fernandes (2006) aponta que a formação do Estado burguês no Brasil promoveu um desenvolvimento desigual e combinado, no qual as frações burguesas locais e externas foram privilegiadas nesse processo. Consequentemente, a democracia restrita que seguiu no país confirmou o caráter peculiar da dominação burguesa de resistência à pressão por menor desigualdade pelas classes subalternas. Além disso, para o mesmo autor, a burguesia brasileira assumiu uma complexa e difícil transfiguração, pois as novas e antigas classes dominantes tiveram que se unir para desempenhar seu papel no contexto de um país de capitalismo dependente.

A partir das análises de Fernandes, o golpe empresarial-militar de 1964 representou num movimento político prolongado, no qual as forças sociais e políticas foram determinadas pelo desenvolvimento do capitalismo no país, consolidando a autocracia burguesa. Com efeito, a revolução burguesa baseou-se num movimento que silenciava as classes dominadas e ainda atuava com repressão brutal a seus opositores (Fernandes, 2006). Um dos aspectos dessa ação configurava-se em impedir que os destituídos, excluídos e oprimidos tivessem voz, isto é, tenham participação ativa e

---

<sup>8</sup>O evento marcava a assinatura do “Decreto da SUPRA, que propunha a desapropriação de latifúndios a ser paga em dinheiro; encampação das refinarias de petróleo estrangeiras, representando uma ameaça direta ao direito de propriedade; e o encaminhamento ao Congresso da proposta que dava direito de voto aos analfabetos e praças, que seria feito somente no dia seguinte, mas que foi anunciado ao longo do comício” (MENDES, 2005, p. 238).

<sup>9</sup>Dreifuss (1981 p. 297).

<sup>10</sup>Disponível em: CODATO, Adriano Nervo; OLIVEIRA, Marcus Roberto de. A marcha, o terço e o livro: catolicismo conservador e ação política na conjuntura do golpe de 1964. **Revista Brasileira de História**, v. 24, p. 271-302, 2004.

controle nas decisões do Estado. Além de tudo, “os de cima, manobram constantemente para prevenir tal eventualidade, sob as formas previsíveis” (FERNANDES, 2007, p. 73).

No bojo dessas transformações, atuavam numa perspectiva de manutenção da ordem para conservar suas estruturas de poder. Trata-se de impedir as potencialidades democráticas, no entanto, como afirma Fernandes (2007) “nada disso constituiu garantia que lograrão, afinal, “segurar a barra”. Ao contrário, quanto mais água agarram, mais água escapa-lhes pelos dedos” (p. 70). A partir disso, iniciaram-se as ações da burguesia no processo de ocupação do Estado, juntamente com os militares.

## **1.2 O Golpe de 1964: O que diziam os Atos Institucionais?**

No dia 20 de março de 1964, uma *Instrução Reservada do General Castelo Branco* foi direcionada aos generais e militares e também organizações subordinadas para alertar sobre as medidas anunciadas por Jango no comício da Central do Brasil. Essa articulação forneceu subsídios para concretização do golpe de 1964 com a participação estratégica dos setores militares.

Em 31 de março de 1964, o general Mourão Filho, comandante da IV Região Militar situada em Juiz Fora – Minas Gerais ordenou um levante militar para impor a renúncia de Jango. Para isso, as tropas foram encaminhadas ao Rio de Janeiro. É importante considerar que essas ações começaram em Juiz de Fora e alcançaram as cidades de Minas Gerais, São Paulo, Pará e Rio de Janeiro, por meio dos representantes políticos e militares dessas regiões.

Já no dia 1 de abril de 1964 a maior parte das Forças Armadas, e dos governadores que apoiavam o Golpe já estava articulada. Assim, João Goulart fez uma viagem para Brasília e depois para o Rio Grande Sul com o objetivo de resistir à tentativa do golpe. O então presidente do Senado, Auro de Moura Andrade convoca uma sessão extraordinária e ilegal e declara vago o cargo de presidência da República. A derrubada do governo de Jango constituía-se para seus opositores em medidas generalistas “salvar o país da subversão e do comunismo, da corrupção e do populismo” (REIS, 2005, p. 21).

Dentro desse cenário, em 19 de março de 1964 foi iniciado um movimento chamado Marcha da Família com Deus pela Liberdade que aconteceu na Praça da

República em São Paulo com a participação de 500 mil pessoas. Esse movimento teve origem a partir do chamamento de grupos de direita e conservadores e “conclamavam a sociedade a defenderem a família, a Pátria, a democracia, a Constituição e a religião, que consideravam sob ameaça pelo governo trabalhista de João Goulart” (CORDEIRO, 2021, p. 3).

Essa manifestação pública ocorreu de março a julho de 1964 em vários lugares do país e contou com a articulação das elites hegemônicas presentes no contexto político da sociedade brasileira. Assim, foi uma marcha marcada pela presença dos setores conservadores da Igreja Católica, esposas de militares, associações religiosas que saíram pelas ruas em defesa da tradição familiar e da propriedade privada. As marchas deram legitimidade ao Golpe Militar e mostrou a união da direita em prol da derrubada de Jango do poder.

No dia dois de abril de 1964 após o Congresso Nacional anunciar que o cargo de presidente da República estava vago, Alves (2005) aponta que foi anunciado um novo plano de governo pelos militares com as seguintes proposições:

restaurar a legalidade, reforçar as instituições democráticas ameaçadas [...] Prometia, sobretudo, eliminar o perigo da subversão e do **comunismo** e punir os que, no governo, haviam enriquecido pela corrupção (p. 63, grifo nosso).

Após o golpe ser consumado, a Presidência da República foi assumida pelo deputado Ranieri Mazzilli, então Presidente da Câmara dos Deputados. A partir disso, 8 dias após o golpe (9 de abril de 1964) foi instituído o Ato Institucional n.1, que colocou em evidência o plano da intervenção dos militares. O Ato estabelecia uma mudança no poder Legislativo do país. Limitava os poderes do Congresso Nacional e do Poder Judiciário e suspendia os direitos individuais. Para Alves (2005) o Ato Institucional n.1 inaugurou as bases legais para a implementação da Doutrina de Segurança Nacional<sup>11</sup>.

O Ato Institucional n.1 foi assinado pelo Supremo Comando sendo composto por 11 artigos, que definiram as eleições para a Presidência da República; garantiu a possibilidade do decreto de estado de sítio pelo Presidente; suspendeu garantias legais; assegurava a inclusão de emendas na Constituição e legitimava projetos de lei de qualquer natureza por meio do Presidente, dentre outras medidas.

---

<sup>11</sup>O termo Doutrina de Segurança Nacional é utilizado por Alves (2005) para definir o Estado de Segurança Nacional em que foi submetido o país a partir do golpe de 1964.

O Ato explicita ainda que a natureza do instrumento representava “o interesse e a vontade da Nação”. Além disso, estava expresso no texto do Ato que “para demonstrar que não pretendemos radicalizar o processo revolucionário, decidimos manter a Constituição de 1946, limitando-nos a modificá-la”. É possível notar que os militares apresentaram o fundamento de que representavam o povo e por isso, estavam ali para cumprirem esse papel.

O AI-1 estabeleceu as bases para os Inquéritos Policiais Militares – IPMs, determinando a abertura de “inquéritos e processos visando à apuração da responsabilidade pela prática de crime contra o Estado ou seu patrimônio e a ordem política e social ou de atos de guerra revolucionária”. Propunha ainda no Artigo 10, a cassação de mandatos – federais, estaduais e municipais – por um período de 10 anos e suspensão dos direitos políticos<sup>12</sup> de qualquer cidadão.

Os Atos Institucionais foram as principais medidas implementadas durante a ditadura militar. Cabe apontar que, do início ao fim da ditadura, foram editados 17 atos que tinham como objetivo efetivar e garantir a manutenção das ações do Golpe de 1964. Iniciava-se um conjunto de medidas que buscavam controlar o Judiciário para fortalecer o Executivo. Nesse sentido, para Alves (2005) a assinatura do AI-1 definiu as bases da Doutrina de Segurança Nacional ao passo que se apresentou como importante instrumento jurídico no país. Assim, a partir da promulgação do AI-1 foi instituído um novo Estado que lançava suas bases pelo militarismo e autoritarismo.

Por sua vez, o AI-1 consolidou as estratégias dos militares que foi denominada de “Operação Limpeza”. Alves (2005) afirmou que a “Operação limpeza” e os IPMs (Inquéritos Policiais-Militares)<sup>13</sup> estabeleceram bases legais para restringir e desarticular todos os indivíduos que tinham práticas consideradas “subversivas” pelo governo. Com isso, uma acusação realizada ao IPMs desencadeou perseguições, culminando em prisão e torturas, os “especialmente visados eram líderes sindicais, intelectuais, professores, estudantes e organizadores leigos dos movimentos católicos nas universidades e no campo” (ALVES, 2005, p. 72).

---

<sup>12</sup>“A suspensão dos direitos políticos eliminava o direito de voto, de candidatura eleitoral e de participação em atividades político-partidárias” (ALVES, 2005, p. 67).

<sup>13</sup>Os IPMs foram instituídos pelo Decreto nº 53.897, de 27 de abril de 1964, é importante considerar que estes já estavam previstos no Ato Institucional nº 1 (Alves, 2005).

Além disso, a “Operação Limpeza” atingiu os sindicatos trabalhistas e as Ligas Camponesas, fez com que suas estruturas fossem desmanteladas e que muitos líderes e membros indiciados aos IPMs. Tais ações reforçam que ao assegurar o Estado de Segurança Nacional, os militares impuseram severos mecanismos de controle da participação política. Dessa forma, Alves (2005) indica que os IPMs formaram os primeiros núcleos do aparato repressivo e também deu início à formação de um grupo linha-dura no interior do Estado de Segurança Nacional.

Contudo, é importante dizer que o interior do grupo de militares no período da ditadura empresarial-militar era composto por várias categorias tais como, os militares de linha moderada, o chamado grupo da Sorbonne ou castelistas, também denominados militares de linha-dura<sup>14</sup>. Ou seja, isso reforça que os militares não formavam um grupo homogêneo, ao contrário, existiam variações políticas dentro do grupo, que foram determinantes para suas ações na sociedade brasileira.

Progressivamente, os atentados aos direitos humanos foram sendo publicizados, o que deu início a uma campanha para investigar as acusações de torturas aos presos políticos. Em função disso, houve uma campanha em 1964 na imprensa que “foi o primeiro exemplo de um movimento organizado de oposição da opinião pública suficientemente forte para impor modificações nas estratégias do Estado de Segurança Nacional” (ALVES, 2005, p. 74).

Em 15 de abril de 1964, o general Castelo Branco foi eleito pelo Colégio Eleitoral que ficou como a instituição responsável por eleger o Presidente da República. A partir desse momento, segundo as proposições de Germano (2011), o Alto Comando das Forças Armadas encarregou-se de escolher os representantes dos próximos mandatos.

Nesse mesmo contexto, em 13 de junho de 1964, o Sistema Nacional de Informações – SNI foi formalmente criado, pelo decreto n. 4. 341. O SNI fazia parte das articulações da ESG que apontava sobre a necessidade de identificar as forças oposicionistas, e por isso, deveria manter sob vigilância as informações. Nesse caso, as

---

<sup>14</sup>Os moderados eram denominados os militares “relativamente moderados” a tortura e seus instrumentos. Já os Sorbonne eram os militares superiores que pertenciam a ESG. E os linha-dura eram os militares fortemente autoritários e radicais. Contudo, como salienta Zirker (2014), o governo militar no Brasil foi marcado por divergências entre as duas linhas: os linha-dura e os linha moderada. Ver mais em: ZIRKER, D. (2014). Hugo Abreu e Afonso de Albuquerque Lima: a mudança quixotesca da linha dura para o centro. *Historiæ*, 5(2), 325–360.

informações seriam fundamentais para se verificar a realidade da situação. Com isso, o SNI atuaria por meio de uma equipe especializada, sendo realizados planejamentos para garantir a segurança interna.

O referido decreto explicitava que SNI teria como responsabilidade colaborar com o Conselho de Segurança Nacional. De acordo com Alves (2005), “o SNI foi um importante órgão de coleta de informações e controle político” (p. 88). O decreto definiu ainda que a SNI não seria obrigada a divulgar suas informações e até mesmo revelar sua estrutura organizacional.

Segundo Germano (2011) entre 1964 a 1969 houve um endurecimento do regime que tinha o objetivo de eliminar a oposição. Dessa forma, os Atos Institucionais subsequentes propuseram

**Quadro 1.** Ato Institucional Número 2

<p><b>AI-2:</b> assinado por Castelo Branco em 17 de outubro de 1965</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Estabeleceu como competência exclusiva do Executivo a decretação ou prorrogação do “Estado de Sítio”;</li> <li>b) Conferiu ao Executivo o direito de baixar atos complementares e decretos-leis;</li> <li>c) Autorizou o Executivo a decretar o recesso no Congresso Nacional e nas casas legislativas municipais e estaduais.</li> <li>d) Definiu que os ministros do Supremo Tribunal Federal e os juizes federais seriam estabelecidos pelo Presidente da República;</li> <li>e) Confirmou o direito do Executivo em cassar mandatos e suspender direitos políticos;</li> <li>f) Atestou a eleição de Presidente e Vice-Presidente da República através dos Colégios Eleitorais;</li> <li>g) Criou o “Estatuto dos Cassados”<sup>15</sup> que punia as pessoas presas por suas atividades políticas;</li> <li>h) Extinguiu os partidos políticos existentes.</li> </ul>
--	--

Fonte: Elaboração da autora a partir de Germano (2011)

No que se refere à criação de partidos políticos, a Lei n. 4.740, de 15 de junho de 1965 e o Ato Complementar n.4, de 20 de novembro de 1965 definiram condições para a criação de novos partidos políticos. Contudo, Germano (2011) salientou que o nível de exigência para criação dos partidos era muito alto, o que acabou propiciando a formação

<sup>15</sup>Segundo Germano (2011) o Estatuto proibia: votar e ser votado em eleições sindicais, impedimento de realizar e manifestar-se em qualquer atividade de natureza política, regime de liberdade vigiada, inclusive com controle sob o domicílio da pessoa e até mesmo frequentar alguns locais públicos.

de apenas duas frentes partidárias no período: a Aliança Renovadora Nacional (ARENA), que tinha o caráter conservador e apoiava o governo Militar e o Movimento Democrático Brasileiro (MDB), um partido considerado de oposição.

Com isso, o contexto produziu a formação compulsória do bipartidarismo a partir da promulgação do AI-2. A partir dessa medida, o surgimento dos partidos políticos não ocorreu por meio do Congresso. Tanto a ARENA quanto o MDB apresentaram um quadro diversificado de representantes políticos.

**Quadro 2.** Ato Institucional Número 3

<p><b>AI-3:</b> assinado por Castelo Branco em 5 de fevereiro de 1966</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Estabeleceu que os governadores e vice-governadores seriam eleitos indiretamente por meio da maioria nas respectivas Assembleias Legislativas;</li> <li>b) Definiu que os prefeitos das capitais passariam a ter cargos de confiança e deixariam de ser eleitos pelo voto popular;</li> <li>c) Permitiu que Senadores e Deputados Federais e Estaduais poderiam exercer o cargo de Prefeito de Capital de Estado.</li> </ul>
---	--

Fonte: Elaboração da autora a partir de Germano (2011)

Para Germano (2011) as medidas impostas pelo AI-3 tinham como objetivo impedir a eleição de opositores ao regime nos cargos de governadores. Dessa forma, o AI-3 estabeleceu novas regras para as eleições que aconteceriam naquele ano. Com efeito, ao instituir as eleições indiretas para governadores, vice-governadores e prefeitos, seria possível assegurar a centralização do poder político nas mãos dos militares.

**Quadro 3.** Ato Institucional n. 4

<p><b>AI-4:</b> assinado por Castelo Branco em 7 de dezembro de 1966</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Permitir a abertura do Congresso Nacional;</li> <li>b) Convocar uma sessão extraordinária para aprovar a Constituição de 1967.</li> </ul>
--	---

Fonte: Elaboração da autora a partir de Alves (2005)

Até a aprovação da Constituição de 1967, houve a formação de um quadro político conflitivo para o regime militar. Como aponta Alves (2005), os vários decretos-leis e atos complementares tinham como proposição impedir a participação na redação da Constituição pelo Congresso Nacional. Esse quadro permitiu que até a ARENA se

unisse à oposição para que pudesse ter o direito de apresentar propostas e emendas à Constituição.

Contudo, a ARENA não aceitou as determinações impostas e “a crise levou a novas lutas internas no Estado de Segurança Nacional” (Alves, 2005, p. 126). O resultado dessa crise terminou com o fechamento do Congresso por meio do Ato Complementar n.23 de 20 de outubro de 1966, pelo período de um mês.

Após o fechamento do Congresso, o governo centrou-se nas eleições e assembleias estaduais. Ao final, o resultado da eleição determinou a vitória da ARENA, que alcançou a maioria dos votos no Senado Federal, Câmara dos Deputados e nas assembleias estaduais. Esse contexto para Alves (2005) com o fechamento do Congresso, a vitória da ARENA e o enfraquecimento da oposição, ampliou as possibilidades do Estado de Segurança Nacional articular a nova Constituição.

A partir disso, Alves (2005) afirmou que

a Constituição de 1967 legalizava muitas das medidas excepcionais decretadas nos atos institucionais e complementares. Modificada em 1969, ela fornecia ao Estado de Segurança Nacional os fundamentos de uma ordem política institucionalizada. Em algumas de suas seções mais importantes a Constituição de 1967 regulamentava a separação dos poderes e os direitos dos estados na federação, definia o conceito de Segurança Nacional, caracterizava os direitos políticos e individuais e institucionalizava o modelo econômico (p. 128).

A promulgação da Constituição 1967 reforçou a principal característica do período, a autocracia do regime militar. Deve-se destacar que essa Carta Constitucional perdurou até a Constituição de 1988.

Em 13 de dezembro de 1968 foi decretado o Ato Institucional n.5 pelo general Costa e Silva, o AI-5 marcou o aprofundamento do estado de exceção. Segundo Germano (2011) às ações do AI-5 tornaram-se duradouras e permanentes, ao contrário dos outros atos institucionais que tinham ação limitada no tempo. O AI-5 foi instaurado, “fechando todos os parlamentos por tempo indeterminado, recobrando amplos poderes discricionários e reinstaurando, de modo inaudito, o terror da ditadura” (REIS, 2005, p. 36). Era composto por 12 artigos que reforçaram o viés autoritário do regime. A partir disso, os mais atingidos foram os estudantes e os intelectuais que compunham a frente oposicionista ao regime militar. Assim, o AI-5 foi estabelecido da seguinte forma:

“Restava a existência de um Executivo forte, poderoso, ditatorial; de um governo arbitrário, que violava a sua própria legalidade, cujo comportamento, por conseguinte, era imprevisível” (GERMANO, 2011, p. 67). Nesse contexto, o AI-5 ficou conhecido como “o golpe dentro do golpe” por reduzir ainda mais os espaços de contestação com punições severas como torturas, prisões, abusos de poder e até mesmo mortes para aqueles que fossem contrários ao Golpe.

**Quadro 4.** Ato Institucional n. 5

<p><b>AI-5:</b> assinado por Costa e Silva em 13 de dezembro de 1968</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Estabeleceu o fechamento do Congresso Nacional, das Assembleias Legislativas e das Câmaras de Vereadores;</li> <li>b) Reiterou sobre a manutenção da Constituição de 1967 com algumas mudanças;</li> <li>c) Definiu a possibilidade de intervenção nos Estados e municípios;</li> <li>d) Suspender os direitos políticos de qualquer cidadão a partir do Conselho de Segurança Nacional;</li> <li>e) Ratificou o “Estatuto dos Cassados”;</li> <li>f) Suspendeu as garantias constitucionais legais, garantindo ao Presidente da República demitir, remover, transferir empregados;</li> <li>g) Assegurou ao Presidente da República a possibilidade de decretar estado de sítio;</li> <li>h) Cancelou a garantia de <i>habeas-corpus</i>, nos crimes políticos contra a segurança nacional;</li> <li>i) Retirou dos militares qualquer apreciação judicial relativa aos Atos Institucionais e seus atos complementares.</li> </ul>
--	---

Fonte: Elaboração da autora a partir de Germano (2011)

Nesse momento, o regime militar inaugurou uma nova fase, passando o Estado a ser ocupado pelos setores denominados “linha-dura” da ala militar (Mendonça & Fontes, 1996). Segundo as mesmas autoras, o AI-5 foi instaurado em função dos parlamentares de oposição, eleitos em 1966, apoiarem as crescentes mobilizações de protesto. Com o objetivo de legitimar o endurecimento do regime, foram organizadas ações terroristas pelos militares, buscando culpabilizar os grupos de oposição ao regime.

**1.3 As bases do modelo econômico da Ditadura**

A expansão do capitalismo no contexto empresarial-militar adotou como estratégia a incorporação das multinacionais para acentuar a industrialização. Os dados apontados por Dreifuss (1981) mostram que, no ano de 1969, a percentagem das multinacionais na economia brasileira era de: 55,1% dos produtos alimentícios, 94,1%

dos produtos farmacêuticos, 75,9% dos produtos químicos e derivados do petróleo, 71,4% do material para construção de ferrovias entre outras que eram controladas pelas multinacionais.

Portanto, a nova estrutura política de poder do capital, segundo Dreifuss (1981) passou a ser constituída por:

- a) Diretores de corporações multinacionais e diretores proprietários de interesses associados, muito deles com qualificação profissional;
- b) administradores de empresas privadas, técnicos e executivos estatais que faziam parte da tecnocracia;
- c) oficiais militares (p. 71).

Contudo, cabe ressaltar que esses agentes colaboraram com o Estado de exceção propiciando assistência, repressão às classes trabalhadoras, contenção da esquerda, “e o Executivo, mas também na contra mobilização das classes médias” (DREIFUSS, 1981, p. 483). Por isso, a burguesia consolidou um bloco econômico modernizante-conservador, voltado para impedir o avanço das lutas das classes trabalhadoras.

Segundo Dreifuss (1981), o golpe empresarial-militar se consolidou por meio das articulações entre empresários, técnico-empresários<sup>16</sup>, intelectuais e militares que foram figuras centrais na ocupação do Estado. Esta configuração indicou a apropriação do Estado por estas classes e frações de classe, dirigido para a manutenção de interesses particulares e utilização da intervenção militar para impor um regime, no qual o

[...] desenvolvimento das forças produtivas, decorrente do avanço nas relações de produção capitalistas, sob a égide do capital monopolista (que se caracteriza pela organização da produção centrada em grandes empresas – sejam elas nacionais privadas, multinacionais ou estatais) (GERMANO, 2011, p. 88).

Com efeito, por meio dos novos instrumentos de ação política dos militares, o Estado adquiriu novas estruturas, acentuando o seu caráter autocrático, intensificando o processo de acumulação capitalista por meio da associação com o capital externo.

As ações implementadas pelo Estado a partir de 1964 tinham, por objetivo principal, acelerar o processo de acumulação do capital, articulando o que Mendonça & Fontes (1996) denominaram de “interdependência entre o político e o econômico” (p.5),

---

<sup>16</sup>Dreifuss (1981) aponta que economistas, engenheiros e os administradores técnicos formavam a rede tecnocrática. “Esses agentes sociais serão devorantes designados como técnico-empresários para enfatizar suas funções empresariais [...]” (p. 72).

no qual o capital financeiro seria o principal articulador entre os diferentes setores. Desse modo, o bloco instaurado no poder esteve assentado na associação entre “militares, empresários ligados ao grande capital nacional e estrangeiro, apoiada pelos latifundiários e políticos conservadores” (MATTOS, 2009, p. 101), com a finalidade de conter o movimento dos trabalhadores no campo e na cidade.

As empresas brasileiras de construção foram algumas das inúmeras outras beneficiadas pelos incentivos fiscais e investimentos estatais, com destaque para “as companhias do setor que se converteram em grupos monopolistas, líderes de conglomerados econômicos<sup>17</sup> de atuação em todo o território e em vários países do mundo” (CAMPOS, 2019, p. 3). Para isso, inúmeras modificações foram realizadas tais como: expansão das grandes empresas em diferentes setores da economia, com destaque ao setor agroindustrial e forte atuação do capital externo (MACIEL, 2014).

O golpe empresarial-militar tinha por objetivo favorecer as grandes empresas e acentuar o processo de oligopolização da economia. Nesse contexto, o Estado adotou estratégias de contenção do processo inflacionário, articulado a um período de recessão da economia brasileira, que já havia sido iniciado em 1962, mediante a política de contenção dos salários como justificativa.

Segundo Romanelli (1986), a partir das análises de Furtado, tinha como finalidade privilegiar determinadas classes sociais, que:

Essa estratégia que adota, entre outras medidas, o arrocho salarial das classes trabalhadoras e o aumento do poder aquisitivo das camadas altas e médias altas, impõe uma redefinição das funções do Estado. Nessa redefinição fica evidente a necessidade de se alijar a própria população das esferas das decisões. A criação e preservação de condições políticas e sociais para que a economia se expanda no sentido desejado definem essas novas funções do Estado [...] (ROMANELLI, 1986, p. 194).

No que se refere aos trabalhadores, o modelo econômico vigente após 1964 buscou ampliar a retirada de direitos, degradando as condições de trabalho e de vida da classe trabalhadora. Em função disso, Mendonça & Fontes (1996) desatacam que a instauração do golpe havia sido utilizada para conter o processo de mobilização das classes trabalhadoras em curso, insatisfeitas com os efeitos da recessão econômica.

---

<sup>17</sup>Segundo Campos (2019), a centralização de capital que ocorreu na década de 1980 no país, se desenvolveu a partir de processos diversos como “incorporação, compra e fusão, geralmente com empresas maiores tomando menores, com troca e aquisição de ações, porém controle da firma mantido pelo lado mais forte antes do negócio” (p. 13).

Como consequência, o controle, a repressão e o autoritarismo, mediante a justificativa do restabelecimento da “ordem” foram utilizados para promover o processo de “recuperação” da economia.

Nessa conjuntura, Mattos (2009) afirmou que o trabalhador assalariado era o alvo principal, e o Estado promoveu uma série de medidas para “restaurar” os efeitos da crise capitalista, mediante práticas ofensivas contra os trabalhadores tais como: a “lei do arrocho salarial” que, abarcava a proibição do direito de greve<sup>18</sup>; a instituição do Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS), que representou o fim da estabilidade do trabalhador; controle do reajuste salarial<sup>19</sup> e o desmantelamento do sistema previdenciário<sup>20</sup>, restringindo o acesso aos recursos da previdência social. Além disso, Mendonça & Fontes (1996) chamam atenção para o processo de disciplinamento do trabalhador às empresas, tendo em vista que a criação do FGTS diminuiu a capacidade de resistência da classe trabalhadora em função da possibilidade da demissão.

A nova legislação salarial e trabalhista imposta a partir de 1965, de acordo com Mendonça & Fontes (1996), articulou-se em torno de eixos principais: imposição de uma espécie de “poupança forçada”; reorganização do modelo sindical, ampliando suas funções assistencialistas. Além disso, as ações do governo militar resultaram em intervenção governamental em muitos sindicatos, Mattos (2009), identificou que, entre 1964 e 1967, havia 383 sindicatos, 45 federações e 4 confederações que sofreram esse processo de intervenção.

Por sua vez, entre 1967 e 1968, o governo ditatorial intensificou suas medidas repressivas que seguiram ainda uma meta de inflação em 20% ao ano. O cenário econômico apresentava um alto índice de desemprego, maior “flexibilidade” do trabalho e arrocho dos salários reais dos trabalhadores.

O chamado “milagre econômico” instaurado durante a ditadura teve seu desenvolvimento com base no processo de concentração de renda e riquezas, que ao

---

<sup>18</sup> Lei n. 4.330, de 1º de julho de 1964.

<sup>19</sup> Decreto Lei nº 15, de 29/6/1966.

<sup>20</sup> Por meio do Decreto-Lei 72, 21 de novembro de 1966, o Instituto Nacional de Previdência Social (INPS) substituiu os Institutos de Aposentadoria e Pensões (IAPs) que foram criados no primeiro governo Vargas (1930-1945) e tinham como finalidade regular o sistema de previdência de cada profissão e havia participação dos trabalhadores nos conselhos diretores (MATTOS, 2009).

mesmo tempo, “comprimia os salários reais dos trabalhadores” (Mendonça e Fontes, 1996, p. 31), elevando os níveis de crescimento na economia do país. “De fato, o PIB cresceu anualmente a taxas superiores a 10% na maior parte do período 1968-1974, chegando à taxa recorde de 14% de variação anual em 1974” (MATTOS, 2009, p. 109).

Outros dados reveladores dizem respeito à distribuição de renda. Em 1960, os mais pobres da população brasileira ficavam com apenas 17,7% da renda nacional, mas em 1980, estavam em situação ainda pior, pois dispunham de apenas 13,5% da renda. Já os 5% mais ricos da população passaram dos 27,7% da renda de que se apropriavam em 1960 [...] (MATTOS, 2009, p. 110).

Os dados acima reforçam que a principal estratégia econômica do modelo ditatorial estava voltada para a ampliação do processo de concentração de renda, que garantiu que a autocracia burguesa situasse a economia brasileira sob uma nova dinâmica – abertura comercial e financeira; internacionalização da economia; privatização das empresas estatais; flexibilização dos direitos trabalhistas e a “superexploração do trabalho como requisito fundamental” (MACIEL, 2014, p. 66).

Com base nessa perspectiva, Fernandes (2006) estabeleceu que a autocracia burguesa representou o movimento em que o Estado foi direcionado para os interesses burgueses, excluindo o Estado democrático por meio de seu caráter auto defensivo e repressivo que adquiriu ascensão na ditadura militar. Assim, “o Estado nacional foi posto a serviço de fins particularistas da iniciativa privada” (FERNANDES, 2006, p. 312).

#### **1.4 “Quanto mais trabalho menos dinheiro vejo”: Cadê o milagre econômico?**

Mattos (2009) apontou que o processo de intervenção nos sindicatos ordenado pelo governo militar foi construído a partir da instauração de inquéritos policiais e da cassação dos direitos políticos, culminando na prisão, exílio ou atuação na clandestinidade dos principais dirigentes sindicais. Antunes (2007) afirmou que, em 1968, iniciou-se um importante ciclo de revoltas que incluíam os movimentos estudantis, operários, feministas, dos negros e outras formas de manifestação contra a orientação política do Estado ditatorial.

Um exemplo disso foi às greves expressivas dos operários de Osasco (SP) em julho de 1968 e, em outubro do mesmo ano em Contagem (MG). Contudo, no caso da greve de Osasco, o governo militar logo interferiu no movimento, declarando a

ilegalidade da greve e ainda instaurou a intervenção no Sindicato, além das invasões às fábricas e repressão violenta sobre os grevistas. Apesar da ação truculenta do regime, para Antunes (2007), a greve de Osasco foi “a mais importante greve até então deflagrada contra a ditadura militar” (p. 86).

A greve em Contagem teve como demandas: melhores condições de trabalho e contestação ao arrocho salarial. A paralisação também foi atingida pelo recrudescimento da ditadura militar a partir de uma atuação violenta sobre os grevistas e como resultado, a direção foi retirada do Sindicato. Assim, as ações do regime militar estavam fortemente orientadas em conter os movimentos dos trabalhadores.

As greves dos operários em 1968, para Antunes (2007) “tinham um claro sentido de confronto, tanto à ditadura militar, que cerceava a liberdade e autonomia sindicais, quanto à sua política econômica fundada na superexploração do trabalho” (p. 84). Ainda, segundo o mesmo autor, esse contexto ficou conhecido como “o golpe dentro do golpe” tendo em vista a fase acentuada da repressão com o Ato Institucional número 5 (AI-5)<sup>21</sup>, decretado em 13 de dezembro de 1968.

Com a instauração do AI-5, o governo militar adquiriu plenos poderes para decretar o recesso do Congresso Nacional e as Assembleias Legislativas, cassar os direitos políticos dos cidadãos, realizar prisões de forma arbitrária, demitir juízes, aposentar funcionários públicos, confiscar bens etc. Desse modo, “a repressão aos sindicatos renovou-se. Configurava-se novo ciclo na ditadura marcado pela violenta coerção no interior dos partidos, universidades e órgãos públicos” (MENDONÇA & FONTES, 1996, p. 46).

Nesta nova conjuntura, o poder Executivo garantiu sua atuação de forma “legal” e arbitrária. Contudo, a partir do AI-5, os setores de oposição que ainda não haviam sido convencidos de que a resistência não-violenta ao poder ditatorial deveria ser implementada foram derrotados. Em função disso, a partir de 1969, várias práticas de guerrilha urbana e rural, surgem para se posicionar contra os ataques repressivos da ditadura militar que se mantiveram por cinco anos e intensificaram o aparato repressivo.

---

<sup>21</sup>Ato Institucional Nº 5, de 13 de dezembro de 1968. O Ato Institucional foi publicado durante o governo militar Costa e Silva. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ait/ait-05-68.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ait/ait-05-68.htm)> Acesso em: 03 jan. 2021.

Mendonça & Fontes (1996) destacam que a partir do ano de 1969, as guerrilhas urbanas e rurais se ampliaram, o que intensificou o aparato repressivo. Apesar da adoção das táticas baseadas na teoria foquista<sup>22</sup>, proposta por Régis Debray, centrada nas áreas rurais, a luta armada ocorreu, predominantemente nas regiões urbanas. Os militantes eram, em sua maioria, provenientes do movimento estudantil e, uma das principais operações ocorridas no período foi o sequestro do embaixador norte-americano Charles Elbrick, pela Aliança Nacional Libertadora – ALN e Movimento Revolucionário 8 de Outubro – MR-8. Segundo dados divulgados pela Comissão da Verdade, criada durante a gestão da presidenta Dilma Rousseff, os dados oficiais apontam que o Estado militar foi responsável pela morte de 191 pessoas e pelo desaparecimento de outras 243<sup>23</sup>.

O Estado respondeu de forma violenta com a estruturação legal do seu aparelho repressivo. Além disso, segundo Mendonça e Fontes (1996), a “guerra suja” entre 1970-1973 resultou em mortes dos principais líderes e desmonte nos grupos revolucionários armados. Em face desse processo, por volta de 1974 durante o governo Médici, as estratégias do regime assumiram a perspectiva de buscar a legitimidade do governo militar por meio do modelo econômico.

Segundo Mendonça e Fontes (1996), a legitimação foi organizada com divulgação dos feitos econômicos e a criação de uma imagem positiva das iniciativas do presidente, que seriam amplamente divulgadas em noticiários e periódicos. Com *slogans*, tais como “Brasil Grande Potência”, o objetivo era o de esvaziar o debate político pelo vislumbre das conquistas da “eficiência” econômica. A principal característica do período estava centrada na política do governo Médici em que assentava no Projeto Brasil Potência o objetivo assegurar a entrada do país no rol das grandes potências mundiais.

Assim, as ações do governo estavam direcionadas em tentar aumentar o PIB para garantir o desenvolvimento nacional, e “buscar absorver mais rapidamente o progresso científico internacional, a principal responsabilidade imputada ao setor

---

<sup>22</sup>É uma teoria revolucionária baseada na ideia de Che Guevara desenvolvida por Régis Débray na década de 1960 e foi adotada pelos grupos armados de esquerda. A concepção era de criar focos – por isso o nome foquista – para obter adesão das massas, combater as forças armadas e construir um governo revolucionário.

<sup>23</sup> Fonte: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2014-12/comissao-reconhece-mais-de-200-desaparecidos-politicos-durante>. Acesso em 06/07/2021.

externo e à política externa foi a de impulsionar o comércio exterior brasileiro” (CREMA, 2019, p. 69).

Emílio Garrastazu Médici foi um dos representantes da chamada “linha-dura” do regime que aprofundou a repressão nesse período. Coimbra (2000) ressalta que as funções da Segurança Nacional e seus privilégios aumentaram significativamente tornando-se “a Quarta Força Armada, não uniformizada”. A estratégia conhecida como “Operação Bandeirantes”<sup>24</sup> tinha como objetivo realizar buscas, interrogatórios e análises com a participação Exército, Marinha, Aeronáutica, Polícia Federal, DOPS<sup>25</sup> e até mesmo o Corpo de Bombeiros.

Esse processo significou uma ‘luta revolucionária’ contra a subversão para o Estado de Segurança Nacional. O governo Médici assentou seu governo sob o seguinte lema: “segurança e desenvolvimento”. Segundo Coimbra (2000) destaca-se que nesse período também foram criados em cada região do país um DOI-CODIs – Destacamento de Operações Internas / Centro de Operações de Defesa Interna. Essa instituição tinha por objetivo principal encaminhar os “subversivos” presos pelo regime, assim como eram conhecidos como locais nos quais se realizavam torturas físicas e psicológicas nos militantes.

Em 1973, a crise do petróleo atingiu drasticamente o Brasil que importava 80%<sup>26</sup> do seu petróleo naquele período. A partir disso, a política econômica em curso precisou realizar diversos ajustes. Para isso, uma das estratégias adotadas foi à obtenção de empréstimos externo e ao mesmo tempo, Germano (2011) salienta que aqueles que tinham controle do Estado brasileiro não reduziram o seu ritmo de consumo, mesmo em meio à crise, pois acreditavam que “estavam numa “ilha da prosperidade”, ainda que o “milagre” estivesse se exaurindo” (p. 82).

No plano econômico, no ano de 1975, a dívida externa atingiu em torno de 20 bilhões de dólares e o “milagre brasileiro” dava sinal de desgaste (Mattos, 2009). Também o cenário econômico internacional dos países centrais, marcado pela crise do

---

<sup>24</sup>Segundo Coimbra (2000) essa operação recebeu verbas por multinacionais, tais como o Grupo Ultra, Ford, General Motors.

<sup>25</sup>Departamento de Ordem Política e Social criado em 1924 para os crimes de ordem pública, porém durante a Ditadura Militar o órgão foi utilizado para torturas, prisões e execuções.

<sup>26</sup>Ver mais em SAAD (2018).

petróleo<sup>27</sup> possibilitou a queda no ritmo das exportações, o que contribuiu para o aumento da inflação.

Buscava-se assim um desaforo temporário, que viesse a propiciar, futuramente, a retomada da expansão. Mas *escolher* a recessão implicava em definir quem seria, de fato, mais penalizado pela crise, e a situação, agora, era bem diferente daquela vigente no imediato pós-64. Devido a isso, nenhuma medida de controle real viria dar certo. A economia brasileira entrava numa fase sobredeterminada pela ruptura do pacto dominante em vigor e, conseqüentemente pela indefinição (MENDONÇA & FONTES, 1996, p. 61).

Portanto, as contradições do chamado “milagre” começaram a se delinear a partir da crise, no qual os interesses do capital bancário e o capital industrial passaram a divergir. De um lado, algumas iniciativas na política econômica privilegiavam o capital bancário, como a alta taxa de juros, enquanto, por outro lado, o setor industrial era atingido pelos juros exorbitantes e agora, ameaçado pela “ditadura dos banqueiros” (Cunha, 2002).

Germano (2011) pontua que a classe empresarial atribuiu ao Estado a culpa pelo “mal-estar econômico”, em função dos excessos da intervenção estatal, atribuindo má funcionalidade às empresas estatais e, inclusive, responsabilizando o Estado pelo “caos” econômico do país. No entanto, como propõe o autor acima, a causa do “mal-estar” se deu em função do Estado privilegiar o capital privado, “em detrimento dos demais segmentos da sociedade brasileira, sobretudo dos assalariados” (GERMANO, 2011, p. 80).

O esgotamento do chamado “milagre econômico” ocasionou a procura por outras estratégias de legitimação do projeto ditatorial junto à opinião pública, como o resgate do viés nacionalista. Entretanto, no início dos anos 1970, surgiu um novo período de intervenções nos sindicatos que estavam em confronto com o Estado e o estímulo de propostas burocrático-assistencialistas nesse âmbito.

Na metade nos anos de 1970, os sindicatos foram fortalecidos mediante a aplicação de recursos do governo por meio de financiamento e doações para o desenvolvimento das atividades assistenciais. Assim, caberia às entidades sindicais atingir um público específico: os trabalhadores, “a quem havia de ser esclarecido que os

---

<sup>27</sup>Em 1973, o aumento no preço do petróleo pela Organização dos Países Exportadores de Petróleo (Opep) proporcionou uma alta nas contas externas da maioria dos países (Pinto, 2007).

benefícios do “milagre econômico” não tardariam a ser sentidos na forma de melhoria das condições de vida.” (MATTOS, 2009, p. 112) Além de atrair novos membros para a proposta, o governo estabeleceu alternativas para construir o consentimento dos trabalhadores e formar lideranças.

De acordo com Mendonça & Fontes (1996), o esgotamento do modelo econômico; as intervenções nos sindicatos e as perseguições aos considerados subversivos, à deterioração das condições de vida da classe trabalhadora somado às reações populares diante das aviltantes condições impostas; juntamente com o retorno de um espaço político-partidário e a articulação dos setores de oposição foram os principais elementos que provocaram abalos estruturais no projeto ditatorial.

Diante disso, não restou ao regime senão promover certa “liberalização”, denominada “lenta, gradual e segura” em direção ao chamado “Estado democrático”. De acordo com Mattos, o governo militar, com o propósito de controlar todo o processo de transição impõe medidas “liberalizantes” tais como, o fim do AI-5, a anistia política<sup>28</sup> e a reorganização partidária (MATTOS, 2009).

Neste sentido, Germano (2011) explicita que as medidas liberalizantes ocorreram por conta do cenário de crise oriundos do “milagre econômico”, ajustes econômicos advindos da economia internacional e as disputas das próprias classes dominantes. Além disso, o mesmo autor destaca que, a partir da década de 1970, instituições como a Ordem dos Advogados do Brasil – OAB, Associação Brasileira de Imprensa – ABI, Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência – SBPC, Igreja Católica, sindicatos de trabalhadores, entidades representativas de professores e estudantes se uniram em oposição à ditadura.

Portanto, na perspectiva do mesmo autor, “tudo isso dá conta de um processo de fortalecimento da sociedade civil, ao contrário do que era almejado pelo Governo” (GERMANO, 2011, p. 95). A partir disso, os espaços democráticos foram reabertos e as greves operárias voltaram acontecer em 1977. Esse processo de liberalização ocorreu

---

<sup>28</sup>A anistia foi concedida pela Lei nº 6.683, de 28 de agosto de 1979, por meio dos vários movimentos iniciados em 1977, que lutavam pela anistia aos presos e exilados do país. Contudo, a Lei sofreu alterações até ser aprovada, como parte das estratégias do governo, como apontou Fico (2010, p. 321), “a fórmula obscura foi adotada porque o governo não estava apenas preocupado com torturadores. Ao anistiar os “crimes políticos ou praticados por motivação política”, o projeto garantia que, no futuro, nenhum militar seria punido em função das ilegalidades praticadas durante a ditadura”.

com a chamada “distensão” no governo Geisel (1974 a 1979) e no governo Figueiredo (1979 a 1985) que ficou conhecida como “abertura”.

### **1.5 O percurso educacional do regime militar: repressão e desmobilização**

A partir de 1964, segundo Romanelli (1976) o sistema educacional brasileiro passou por dois momentos distintos: a) Repressão através da educação e o crescimento da demanda social de educação que acentuou a crise no sistema educacional brasileiro; b) Medidas práticas direcionadas a reformar o sistema educacional. No primeiro momento, o propósito era atender às exigências do sistema econômico, já que, segundo o discurso oficial, a crise econômica estava relacionada à incapacidade da oferta por recursos humanos.

De 1964 a 1968 houve um crescimento de 120% para o ingresso nos cursos superiores, enquanto a oferta correspondia a apenas 52% das vagas. Assim, a expansão ao ensino ocorreu de forma lenta, o que provocou um descontentamento entre estudantes e professores diante da “impossibilidade de se efetuar um trabalho normal dentro das salas de aula das escolas superiores, sobretudo, superlotadas e desprovidas de recursos.” (ROMANELLI, 1978, p. 208).

Paralelamente, em abril de 1964 foram implantadas comissões especiais de inquéritos dos IPMs em todas as universidades brasileiras. Com isso, o Ministério da Educação teve pleno poderes para contratação e demissão no âmbito das universidades. Por meio da atuação do ministro da Educação, Alves (2005) aponta que “as autoridades militares insistiram que os IPMs eram necessários para erradicar a penetração de agentes comunistas que se valiam das instituições de ensino para conquistar as mentes” (p. 80). Essa estratégia adotada pelos militares submeteu diversas universidades à situação de “medo e terror” em que houve interferência com: invasão nos campi, prisões de professores e alunos, ataque aos currículos, entre outras medidas. Um dos casos mais conhecidos ocorreu na Universidade de Brasília, em que o currículo foi considerado subversivo com inspiração comunista, conforme afirmou a mesma autora.

Como efeito, segundo Romanelli (1978) o governo implantou medidas para suprimir as greves, passeatas dos estudantes em geral que reivindicavam “mais vagas” e “mais verbas”, a ação foi realizada pelo Decreto-Lei 477, de 26 de fevereiro de 1969. O Decreto definiu punições a professores, funcionários e alunos de estabelecimentos

públicos que fizessem qualquer tipo de manifestação, sendo aplicado no âmbito das universidades. Logo, foi criado o vestibular classificatório para extinguir a questão das vagas, além de reprimir a liberdade do ensino, eliminar a autonomia universitária e a liberdade democrática.

Desse modo, a implantação da Reforma Universitária, a tramitação da Lei 5692 e a defesa da escola pública contribuíram para que a mobilização de professores e estudantes fosse intensificada no período. Para Miranda (2011) o delineamento da política educacional no período expressava a necessidade de articulação entre os movimentos populares e os professores.

Para Cunha (2002), a partir as reformas educacionais assumem uma perspectiva de “grande negócio”, em que a educação passa a ser vista como meio de consolidação da política econômica em curso. Assim, a ampliação da oferta do ensino possibilitaria o aumento dos lucros pela expansão da escolarização da população através da inserção da mão-de-obra no mercado de trabalho. Além disso, o discurso oficial defendeu que para se garantir uma distribuição de renda mais igualitária, era fundamental que a educação ancorasse na produtividade e eficiência.

Com o decorrer do regime militar, a partir da segunda metade dos anos 1970, Germano (2011) aponta que houve um crescimento de um movimento em oposição ao regime no campo educacional. As universidades e as escolas foram campo de discussão e começaram a se reorganizar contra o modelo autoritário instaurado. Todavia, cabe ressaltar que os movimentos de educação e cultura popular foram fechados ou mutilados e ainda, os participantes acabaram sendo presos ou cassados por conta da onda repressiva desencadeada pela ditadura militar.

Dentre os principais movimentos de educação e cultura popular<sup>29</sup>, vigentes durante o período nacional-desenvolvimentista, destacam-se o Centro Popular de Cultura (CPC)<sup>30</sup> que era vinculado a UNE; o Movimento de Cultura Popular (MCP)<sup>31</sup>; a

---

<sup>29</sup>Segundo Germano (2005) não havia na época uma definição de cultura popular nas matrizes desses movimentos. Assim, os movimentos se empenharam na educação de crianças e adolescentes tendo em vista o alto índice de analfabetismo e também eram direcionadas a alfabetização de adultos. GERMANO, José Willington, Resistência desfeita: educação, cultura popular. In. **Escola, culturas e saberes**, 2005.

<sup>30</sup>Ocorreu nos anos 60, estava direcionado a uma produção variada em teatro.

<sup>31</sup>O MCP foi estruturado durante a administração municipal do prefeito Miguel Arraes, no Recife em Pernambuco, em maio de 1960, mas o plano de ação somente foi aberto em 1963.

Campanha De Pé no Chão também se Aprende a Ler<sup>32</sup>; o Movimento de Educação de Base (MEB)<sup>33</sup>; o Ceplar (Centro de Educação Popular)<sup>34</sup>, expressaram seu pioneirismo em oposição ao conservadorismo e tradicionalismo na sociedade brasileira.

Contudo, apesar das debilidades presentes nestes movimentos, Cunha (2002) afirma que “mesmo assim, tiveram a capacidade de se transformar, impulsionados por uma prática junto às classes subordinadas” (p. 33). Além disso, a repressão do regime militar atribuiu aos movimentos o aspecto subversivo e, por isso, foram desmantelados.

Instalava-se a partir do golpe de 1964, a repressão massiva e violenta com a expulsão de professores e estudantes das instituições em que estavam alocados. Com efeito, Cunha (2002) afirma que esse fato representou a tomada do poder do Estado pelos defensores do privatismo na educação. Dessa forma, os postos-chave do Ministério da Educação foram ocupados pelos defensores do ensino da iniciativa privada.

Em face desse processo Saviani (2008, p. 301) assinala que

Se a tendência privatizante já se manifestava antes da instalação da ditadura civil-militar, é certo que ela se aprofundou e se consolidou no decorrer da vigência desse regime. É procedente, pois, reconhecer que o favorecimento da iniciativa privada se constitui em mais um legado que nos foi deixado pelo regime militar e que vem se acentuando na última década.

Nessa mesma direção, a Constituição de 1967<sup>35</sup> aprovada durante a ditadura empresarial-militar instituiu a desvinculação orçamentária que retirou o percentual mínimo de recursos destinados à educação. Assim sendo, a Emenda Constitucional n.1, decretada em 1969, redefiniu a vinculação orçamentária em 20% para os municípios. Em decorrência disso, a participação do governo federal nas despesas com a educação diminuiu aos longos dos anos e “oscilou entre 8,5% e 10,6%, no período 1960-1965, desabou para metade desses níveis nos anos 70, chegando a 4,3% em 1975 (CUNHA, 2002, p. 50)”.

---

<sup>32</sup> Desenvolvida pela Secretaria Municipal de Natal – Rio Grande do Norte em fevereiro de 1961.

<sup>33</sup> Foi lançado em março de 1960 pela Conferência Nacional dos Bispos no Brasil – CNBB em convênio com o governo federal, foi implementado em Natal através das escolas radiofônicas.

<sup>34</sup> Teve grande destaque no cenário educacional por adotar o método de alfabetização de Paulo Freire para alfabetizar adultos e foi lançado na Paraíba, a partir dos anos 60.

<sup>35</sup> A Constituição de 1934 definiu em 10% para União e 20% para estados e municípios; já a Constituição de 1946 permaneceu com a mesma porcentagem para estados e municípios, porém aumentou em 12% para a União, conforme salienta Saviani (2008).

Ao lado desse processo, a Emenda Constitucional manteve o apoio à iniciativa privada, indicando em seu artigo 176 que “respeitadas às disposições legais, o ensino é livre à **iniciativa particular**, a qual merecerá o amparo técnico e financeiro dos Poderes Públicos, inclusive mediante bolsas de estudos” (BRASIL, 1969, § 2º, grifo nosso). Nesse sentido, a Lei assegurou o repasse de verbas públicas para o ensino privado e retirou drasticamente a responsabilidade do Estado com a educação pública.

### **1.5.1 Reformar para deformar? O contexto das reformas do ensino no cenário do regime militar**

As reformas educacionais produzidas no contexto da ditadura empresarial-militar foram iniciadas a partir do ensino superior do país. Segundo Romanelli (1986), os programas de cooperação foram assinados entre 1964 e 1968 que seguiram como estratégia a reformulação das universidades brasileiras. Os acordos entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a USAID<sup>36</sup> assumiram a proposição para modernização da educação, por meio de reformas em todos os níveis de ensino, principalmente no ensino superior. A atuação da USAID foi realizada por intermédio de assistência financeira e cooperação técnica, isto é, pelo treinamento de órgãos e pessoas para formação de estratégias a serem adotadas nas instituições educacionais.

Para Germano (2011), a reforma educacional para o ensino superior “enfetizava a importância de racionalizar a universidade, organizando-a em moldes empresariais, privilegiando, assim, a questão da privatização do ensino” (p. 117). Desse modo, para Fernandes (2020) a repercussão dos acordos MEC-USAID sobre a educação derivou em soluções artificiais e ainda retirou a autonomia escolar. Segundo o autor,

Precisamos de uma autonomia escolar que esteja relacionada dialeticamente com independência econômica, com a emancipação nacional e com a revolução democrática. Esses elementos são interagentes reiterativos. Não podem ser separados. Sem revolução educacional não há outros tipos de transformações (FERNANDES, 2020, p. 207).

A partir das proposições, o processo educacional não deve ser pautado em seguir programas importados tais como os acordos estabelecidos, porque representa um

---

<sup>36</sup>A *United States for Agency International Development* nas análises de Arapiraca (1979) teve o acordo definido no contexto da Aliança para o Progresso em 1961, em que os países latino americanos assinaram um programa de desenvolvimento socioeconômico. Nesse cenário era preciso delinear planos de desenvolvimento para obter a assistência financeira no país, mediante recursos dos EUA.

processo de colonização educacional. Ou seja, seguir modelos e programas estrangeiros sem considerar a especificidade cultural, econômica e política do país.

Entretanto, é importante destacar que a UNE realizou diversos seminários e encontros entre 1961 a 1963 para discutir a reforma universitária. Como resultado, pode-se mencionar o primeiro Seminário Nacional de Reforma Universitário da UNE realizado em 1961 que foi responsável por adicionar ao movimento estudantil outras bandeiras de luta, como a luta pela escola pública a democratização do ensino superior.

Este primeiro seminário resultou no documento denominado Declaração da Bahia que sumarizou o debate do movimento estudantil naquele momento. O documento se debruçava na realidade das universidades do país e teceu críticas ao cenário político econômico da época.

Contudo, a intervenção militar também atingiu a UNE, principalmente em função da sua importância política enquanto organização estudantil. A estratégia dos IPMs naquele período também atingiu a organização e houve a determinação da restrição das suas atividades para tarefas administrativas ou recreativas. Além disso, a sede da organização no Rio de Janeiro foi invadida e incendiada pela intervenção militar em 1º de abril de 1964 (no dia do Golpe). Porém, a UNE ao longo da ditadura militar tornou-se um importante grupo político de oposição ao regime.

Com o objetivo de controlar e dissolver a UNE, foi instituída a Lei n. 4.464 de 9 de novembro de 1964, conhecida como Lei Suplicy<sup>37</sup> para obter controle do movimento estudantil vinculada ao Ministério da Educação. Dessa forma, seria possível dismantelar a organização, retirando sua autonomia e representatividade para construir um movimento estudantil subordinado ao regime. Entre 1966 a 1968, os estudantes se mobilizaram em oposição ao autoritarismo e à política educacional imposta no regime militar. O ciclo de reivindicações intensificou-se ganhando repercussão nacional com passeatas nas principais cidades do país.

Além disso, segundo Germano (2011, p. 114) as universidades enfrentavam uma crise que envolveu “a questão das vagas, colocadas pelos excedentes, o problema da democracia interna, as condições de trabalho e de formação profissional, tudo isto num

---

<sup>37</sup>A referida Lei recebeu o nome do ministro da Educação da época Flávio Suplicy de Lacerda.

nível muito aguçado. A deterioração do ensino era um fato, o governo dando cada vez menos verba”.

Para isso, segundo Fávero (2006) o governo estabeleceu um Grupo de Trabalho para consolidar a reforma com objetivo de inserir a eficiência e a modernização nas universidades, para formar recursos humanos para o desenvolvimento do país. A reforma universitária foi realizada por meio da Lei n. 5.540 de novembro de 1968 que definiu a organização e o funcionamento do ensino superior. Entre as medidas tratadas pela referida Lei, merecem destaque: organização por departamentos; extinção do sistema de cátedras; adoção de ciclos, o ciclo básico e um ciclo profissional; alteração da carga de trabalho dos docentes para o regime integral; integração as atividades de ensino e pesquisa; implantou crédito por disciplina entre outras medidas.

Nesse sentido, Braga (2019) afirma que

O ajuste da universidade exigido pelo capitalismo dependente e periférico se materializou através de mudanças que passaram por variados aspectos, desde o controle das decisões internas, através da redução do espaço para o debate e da imposição de relações verticalizadas entre as instâncias que compõem as instituições universitárias até mudanças na dimensão pedagógica. A redução do tempo de formação e, nesse bojo, a prioridade voltada para a certificação em detrimento da formação intelectual do estudante foi um efeito perverso da reforma universitária da ditadura (BRAGA, 2019, p. 107).

Além disso, o autor destaca que a política do ensino superior adotada foi constituída pela expansão do ensino superior na rede privada. Um exemplo desse processo é que o período foi marcado pela proliferação de cursos pré-vestibulares que fundaram faculdades. Cunha (2002, p. 48) mostra “[...] o Conselho Federal de Educação dava sua contribuição a esse ‘esforço’ da iniciativa privada facilitando a concessão de autorização para funcionamento e credenciamento das faculdades particulares que se multiplicavam a cada dia”. Este fato demonstra que houve um crescimento acelerado das instituições particulares de ensino no período.

As proposições do autor acima mostram que o aumento da participação da iniciativa privada no período, ocorreu por conta da política do Conselho Federal de Educação (CEF). Segundo o autor, as nomeações do Conselho favoreciam a rede privada de ensino porque estas eram realizadas pelos presidentes da república, “[...] por indicação dos ministros da Educação, nunca deixou de ter representantes das escolas

particulares em sua composição [...]” (SAVIANI, 2008, p. 300). Isso contribuiu para que várias instituições de ensino particular tivessem reconhecimento e autorização para funcionamento.

Vê-se, pois, que a tendência privatizante do ensino foi tomando forma por meio da consumação do golpe militar. Dentre as críticas a esse modelo, Saviani (2008) reforça que

Para além desse fortalecimento do setor privado do ensino, cabe considerar, também, que o próprio setor público foi sendo invadido pela mentalidade privatista, traduzida no esforço em agilizar a burocracia aperfeiçoando os mecanismos administrativos das escolas; na insistência em adotar critérios de mercado na abertura dos cursos e em aproximar o processo formativo do processo produtivo; na adoção dos parâmetros empresariais na gestão do ensino; na criação de “conselhos curadores”, com representantes das empresas, e na inclusão de empresários bem sucedidos como membros dos conselhos universitários; no empenho em racionalizar a administração do ensino, enxugando sua operação e reduzindo seus custos, de acordo com o modelo empresarial (SAVIANI, 2008, p. 300-301).

O encaminhamento da política educacional do país esteve fortemente centrada nos aspectos relativos à formação de recursos humanos para o desenvolvimento econômico do país. A partir disso, foram implementadas diversas medidas que definiram os rumos da educação brasileira em todas as etapas de ensino.

### **1.5.2 A concepção educacional do regime empresarial-militar e seus efeitos na educação pública brasileira**

A política econômica impunham novos ritmos para produtividade e lucros, subordinando o sistema de ensino nacional a partir de acordos como o acordo MEC-USAID, entre o Ministério da Educação e Cultura e a *United States for Agency International Development* representados pelos Estados Unidos que foi determinante na redefinição do ensino de primeiro e segundo graus pela Lei n. 5692/1971.

Nesse cenário era preciso delinear planos de desenvolvimento para obter a assistência financeira no país, mediante recursos dos EUA. A partir dessa ótica, os acordos MEC-USAID assumiram a proposição para modernização da educação, por meio de reformas em todos os níveis de ensino, principalmente no ensino superior por meio da internalização da filosofia pedagógica dos EUA. A atuação da USAID foi

realizada por intermédio de cooperação técnica, isto é, pelo treinamento de órgãos e pessoas para formação de estratégias a serem adotadas nas instituições educacionais.

A concepção educacional proposta pelo regime militar estava assentada nos pressupostos teóricos da teoria do Capital Humano do economista Theodore Schultz, considerado um dos principais formuladores dessa concepção nos Estados Unidos. A teoria do Capital Humano<sup>38</sup> aplicada à educação gerou a ideia de que através da educação é possível obter produtividade econômica. Dessa forma, Arapiraca (1979) apontou que a produtividade decorre da quantidade de capital humano que os indivíduos formam ao longo de sua vida, sustentando a concepção de que, quanto maior o nível educacional, maior será a renda.

Nesse sentido,

[...] submeteu o sistema de ensino a uma perspectiva tecnicista e despolitizada que valorizou a formação de mão de obra para o mercado capitalista em expansão e submeteu a formação escolar à ideologia de segurança nacional, com a alteração de currículos e a definição dos conteúdos, em grande medida amputados de uma perspectiva crítica e politizadora, seja em função da repressão, seja em função da própria derrota política dos setores que defendiam uma perspectiva educacional alternativa (MACIEL, 2014, p. 73).

Outro fator a ser destacado é que a teoria do capital humano está assentada no viés ideológico, visto que separa o indivíduo da sua classe, sob a pretensão de que a educação é a solução para sua possível ascensão social. Assim, a concepção de educação em torno dessa teoria estreita a ideia de educação para o mercado tendo em vista que legitima a ideia de que os investimentos em educação sejam realizados pela lógica do capital.

Entretanto, não se trata de contradizer ou minimizar a interferência dos EUA na educação brasileira, é importante aprofundar as questões para que as análises sobre a política educacional brasileira não se configurem apenas como resultado das determinações externas. Logo, o histórico da formação social brasileira tem sua forte influência perante a concepção de “dominação de classe, com uma ‘elite’ despótica e senhorial, que tem sempre gerido o Estado em seu proveito, com a consequente

---

<sup>38</sup>A teoria do Capital do Humano está ligada as concepções de Theodor William Schultz na década de 1960, através da obra intitulada Capital Humano (1973). Disponível em: <http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/caphum.html>. Acesso em: 05. dez. 2020.

exclusão das classes subalternas do acesso a conquistas sociais básicas – como a educação escolar” (GERMANO, 2011, p. 126).

As proposições de Germano (2011), seguindo os dados da Unicamp, mostram que ocorreu uma expansão das matrículas no ensino de 1º grau com 15.132.904 alunos em 1973 e 20.615.486 alunos matriculados em 1985. Ao lado disso, segundo o autor, o aumento na oferta de vagas nas escolas públicas tinha apenas o aspecto quantitativo, ao passo que a qualidade do ensino foi afetada pelo aumento dos turnos e pela redução do horário escolar.

Por sua vez, o resultado da reforma implantada impactou os docentes públicos estaduais do 1º e 2º graus. Os dados mostram que o número de professores leigos aumentou em 5,4% durante 1973 e 1983, com 36,0% de professores apenas com o 1º grau no Nordeste, sendo a maior taxa do país. Com isso, “os salários e as condições de trabalho dos professores sofreram um agudo processo de deterioração. As escolas se degradaram” (GERMANO, 2011, p. 169).

A partir da associação entre educação e desenvolvimento econômico, proposto pela teoria do capital humano, o ensino primário e médio também se tornaram foco do regime militar. A ditadura empresarial militar redefiniu a política educacional brasileira com o propósito de atender aos interesses da expansão econômica em curso. Para Germano (2011), a educação nesse período estava centrada em subordinar o sistema educacional ao processo produtivo. Dessa forma, compreender a política educacional do Brasil é fundamental para interpretar os principais aspectos da reforma. 5692/71, que criou os ensinos de 1º e 2º graus.

Para Ferreira Jr. e Bittar (2008, p. 340),

foi com base nessa configuração de modelo econômico que o regime militar programou as suas reformas educacionais. Dito de outra forma: o projeto “Brasil, país do futuro”, assentado no processo de modernização autoritária das relações capitalistas de produção, repercutiu, em decorrência das demandas científicas e tecnológicas que a sociedade urbano-industrial exigia, tanto no âmbito da reforma universitária de 1968 quanto na reforma da educação básica que instituiu o sistema nacional de 1º e 2º graus, em 1971.

A referida Lei ampliou a escolaridade obrigatória para 8 anos, a partir da junção da antiga escola primária com o curso ginásial e inseriu nas séries finais a iniciação para o trabalho e a sondagem vocacional que deveriam ser realizadas pelas escolas, segundo a

referida Lei, e além disso, trouxe a profissionalização universal e compulsória no ensino de 2º grau.

A reforma educacional ocasionou a expansão quantitativa da escola por conta da ampliação do tempo de escolaridade, porém, ao mesmo tempo, teve implicações no âmbito da qualidade do ensino. Além disso, o cenário trouxe mudanças para a composição dos professores. Por um lado, houve a necessidade de aumento do quantitativo dos professores, em função da expansão da escolaridade obrigatória.

Por outro lado,

[...] se a expansão quantitativa das matrículas era um elemento inadiável para democratizar o sistema, a forma pela qual transcorreu esse traço da educação brasileira contemporânea marcou negativamente a existência material dos próprios professores públicos de 1º e 2º graus (FERREIRA JR. E BITTAR, 2006, p. 61).

No entanto, é importante atentar para a Lei de Diretrizes e Bases de 4.024 de dezembro de 1961 e a estrutura do ensino definida para compreender as alterações trazidas pela Lei n. 5.692/71 na estrutura do ensino. A estrutura do ensino anteriormente era:

**Quadro 5.** Estrutura do ensino definida pela Lei n. 4.024/61

<b>Nível</b>	<b>Tempo de duração</b>	<b>Idade</b>
<b>Educação pré-primária</b>	3 anos	4 a 6 anos
<b>Escola primária</b>	4 anos	7 a 10 anos
<b>Ciclo Ginásial</b>	4 anos	11 a 14 anos
<b>Ciclo Colegial</b>	3 anos	15 a 17 anos

Fonte: Elaboração das autoras a partir da Lei n. 4.024/61.

**Quadro 6.** Estrutura do ensino definida pela Lei n. 5692/71

<b>Nível</b>	<b>Tempo de duração</b>	<b>Idade</b>
<b>Educação pré-primária</b>	3 anos	4 a 6 anos
<b>1º Grau (Obrigatório)</b>	8 anos	7 a 14 anos
<b>2º Grau</b>	3 anos	15 a 17 anos

Fonte: Elaboração das autoras a partir da Lei n. 5692/71

No que se refere à reformulação do ensino de 1º e 2º graus, Romanelli (1986) assinala sobre a forma generalizada e compulsória da profissionalização disposta pela referida Lei em que se tratava de uma tentativa de ampliar a formação de recursos humanos. Outro ponto a ser ressaltado foi à eliminação dos exames de admissão para o ginásio, sendo estabelecido um único ciclo, buscando assegurar maior produtividade ao processo educacional. Buscava ainda ampliar o número de indivíduos escolarizados, já que o exame de admissão era um mecanismo altamente seletivo e o ensino ginásial, de caráter propedêutico, fazia parte do ensino secundário, e era uma modalidade de ensino obrigatória para o acesso a determinados cursos no ensino superior.

Este fenômeno reforçou a formação de tipos de escolas dentro do mesmo sistema nacional de ensino, de um lado a escola pública que estava direcionada para ingresso no mercado de trabalho e de outro, a escola privada voltada para o ensino superior. Desse modo, aos filhos da classe trabalhadora seria assegurada a entrada no mercado de trabalho e a elite se destinaria o ensino propedêutico.

Cunha (2002) mostra que a ampliação da escolaridade não garantiu a democratização do ensino, ao contrário, “os excluídos da escola aumentaram” (CUNHA, 2002, p. 55). Isto demonstra a ausência de efetividade do acesso à escola, tendo em vista as condições impostas pela então reforma do 1º e 2º graus, que colocava impedimentos na concretização da democratização da educação no país. Mostra-se ainda que o contexto político educacional brasileiro implementou uma proposta que contribuiu para exclusão de milhares da escola pública.

No que diz respeito ao currículo, a Lei definiu, em seu Artigo 4º, que haveria “um **núcleo comum**, obrigatório em âmbito nacional, e uma **parte diversificada** para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais,

aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos” (BRASIL, 1971). Caberia ao Conselho Federal de Educação definir as matérias do núcleo comum e também estabelecer o mínimo exigido em cada habilitação profissional. Quanto aos Conselhos Estaduais de Educação, seriam responsáveis por organizar a parte diversificada do currículo.

Outro aspecto a destacar, é que o artigo 5º da referida Lei, a questão dos currículos de cada grau de ensino seria estabelecida da seguinte forma: “por matérias tratadas sob a forma de atividades, áreas de estudo e disciplinas, com as disposições necessárias ao seu relacionamento, ordenação e sequência, serão estruturados pelos estabelecimentos de ensino”. Assim, a Lei prevê uma flexibilidade no que se refere ao currículo em que este seria elaborado, conforme o estabelecimento de ensino.

Além disso, o mesmo artigo 5º determina que o currículo pleno seria composto com uma parte de educação geral e outra de formação especial, sendo estruturado da seguinte forma:

**Quadro 7.** Estrutura do currículo do 1º Grau

<b>1º Grau</b>	
<b>Educação Geral</b> Exclusiva nas séries iniciais e predominantes nas finais.	<b>Formação Especial</b> Terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho.

**Fonte:** Elaboração das autoras da Lei n. 5692/71

**Quadro 8.** Estrutura do currículo do 2º Grau

<b>2º Grau</b>	
<b>Educação Geral</b> Predomine a parte de formação especial.	<b>Formação Especial</b> Quando se destina à iniciação e habilitação profissional, em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados.

**Fonte:** Elaborado pelas autoras a partir da Lei n. 5.692/71

Desse modo, no inciso II do mesmo artigo, é determinado que a parte de formação especial teria que ter o caráter de habilitação profissional no 2º grau. No 2º parágrafo, determinou-se que a formação especial deveria ter “o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau”. Essa proposição mostra a principal característica da reforma, a profissionalização compulsória.

A concepção de ensino profissionalizante estava baseada na necessidade de organizar o ensino médio de modo que proporcionasse aos concluintes uma habilitação profissional. Essa necessidade derivaria do imperativo de combater a frustração dos alunos, resultante de seu despreparo para o mercado de trabalho ao fim do nível médio, o que os estaria forçando a procurar as escolas superiores como único meio de obter algum tipo de habilitação profissional (CUNHA, 2014, p. 920).

Dessa forma, seria possível ingressar ‘mais cedo’ no mercado de trabalho de trabalho, a partir da profissionalização universal e compulsória no ensino de 2º grau. Um ponto a ser ressaltado é que a referida Lei aponta em seu artigo 6, que os estabelecimentos de ensino poderiam fazer um convênio com as empresas para realizar as habilitações profissionais. Com efeito, o aumento da mão-de-obra assumia a função de intensificar a produtividade. Outro aspecto a ser considerado, é a relação estabelecida com a entrada precoce no mercado de trabalho, assegurando a diminuição da demanda pelo ensino superior, conforme afirma Germano (2011).

Além disso, o Parecer 853/71, aprovado em 12 de novembro de 1971, que fixou os núcleos comuns para os currículos de ensino de 1º e 2º graus, sinalizou sobre a obrigatoriedade das disciplinas de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde, nos currículos do 1º e 2º graus. O Parecer destacou que no 1º grau e no 2º grau, as disciplinas seriam organizadas a partir dos seguintes eixos:

**Quadro 9.** Organização das disciplinas no ensino de 1º e 2º grau

<b>Disciplinas no 1º Grau</b>	
da 1ª a 4ª série  (1) Comunicação e Expressão; (2) Estudos Sociais e (3) Ciências.	5ª a 8ª série núcleo comum seria composto por (1) Língua Portuguesa, em Comunicação e Expressão; (2) Geografia, História e Organização Social e Política do Brasil, em Estudos Sociais; (3) Matemática e Ciências Físicas e Biológicas.
<b>Disciplinas no 2º Grau</b>	
Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, História, Geografia, Matemática, Ciências Físicas e Biológicas, tratadas predominantemente como disciplinas e dosadas segundo as habilitações profissionais pretendidas pelos alunos.	

Fonte: Elaboração a partir do Parecer 853/71

Quanto às habilitações, o Parecer 45/72 aprovado em 12 de janeiro de 1971, que determina os mínimos a serem exigidos em cada habilitação profissional listou 130 habilitações para técnicos e auxiliares. Cunha (2002) apresenta que em 1974 o número de habilitações do ensino de 2º grau aumentou para 174. Dessa forma, o Parecer 45/72 reforça que a Lei n. 5.692/71, “tem, pois, insistência por uma educação mais técnica”. Neste sentido é reforçar que o aluno estava capacitado para o exercício da profissão ao concluir o curso.

No que se refere à profissionalização, Germano (2011) chama atenção para o fracasso das habilitações profissionais que tinham a proposição de atender às determinações legais. Nessa perspectiva, a conveniência interna e os recursos (financeiros e humanos) das escolas eram determinantes para oferecer tais cursos. Assim, o autor reforça que as opções de menor custo como Técnico em Contabilidade, Técnico em Eletrônica, Técnico em Secretariado, Técnico Assistente em Administração e Magistério eram mais frequentes.

O Parecer 45/72 ainda estabeleceu que a implantação das habilitações profissionais no 2º grau deveria estar em conformidade com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional por meio da realização de levantamentos periódicos. Entretanto,

Cunha (2002) reforça que a escola pública foi a mais atingida pela profissionalização fracassada, na medida em que não houve uma organização, somado à diminuição de recursos para a educação, além dos currículos terem sido transformados em um aglomerado de disciplinas.

Como salienta Frankfurt (2009, p. 133),

Além disso, ao se verificar o uso pelos representantes do governo do argumento de que a formação técnica seria uma resposta à demanda do progresso material, valeria questionar a quem serviria esse progresso. Certamente não seria aos profissionais que, de posse de uma formação estreita, limitada, não teriam condições de fazer tais questionamentos, pois a única possibilidade conferida a eles, a única opção que lhes restava era vender a força de trabalho, cada vez mais cedo, a baixo custo e, quando se tornassem supérfluos e, assim, atirados à rua, não teriam alternativa além de baratear o valor da força de trabalho excedente.

A política de profissionalização no ensino de 2º grau do período criou uma dualidade na educação brasileira. Tratava-se, segundo Neta, Fernandes & Carlos (2020) da formação da escola pública com preparação para o trabalho destinada aos pobres e à classe trabalhadora, enquanto a escola privada seguia uma educação propedêutica reservada para a elite.

A reformulação do ensino no regime militar por meio da implantação da Lei n. 5.692/71 estabeleceu a profissionalização como o principal eixo condutor dos ensinos de 1º e 2º graus, e neste último, em caráter obrigatório. Em função da expansão da escolaridade, a ditadura militar reorganizou a formação de professores, a partir dos currículos, e instaurou outros níveis formativos com o objetivo de atender a proposta de ampliação de recursos humanos do Estado.

A formação para o magistério foi disposta no Artigo 29, da Lei 5.692/71, sendo organizada da seguinte forma

A formação de professores e especialistas para o ensino de 1º e 2º graus será feita em níveis que se elevem progressivamente, ajustando-se às diferenças culturais de cada região do País, e com orientação que atenda aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, áreas de estudo ou atividades e às fases de desenvolvimento dos educandos (BRASIL, 1971).

É importante considerar que a Lei de Diretrizes e Base n. 4.024/61, definiu que a formação dos professores pré-primários e primários seria realizada nos Cursos Normais.

Porém, a Lei 5.692/71 transformou essa modalidade formativa em Habilitação Específica para o Magistério (HEM). A partir dessa mudança, as escolas normais foram desativadas e a formação de professores primários foi transformada em mais uma habilitação profissional.

Nesse cenário, foi criada a chamada Habilitação Específica para o Magistério (HEM). Segundo Tanuri (2000) as “escolas” e “cursos” tiveram seus *locus* de formação de professores reestruturados, promovendo a descaracterização das instituições de formação de professores, que foram concebidas a partir de então pelo viés da profissionalização. É importante chamar a atenção de que a formação do magistério e de especialistas foi elaborada a partir de diferentes níveis, que se elevariam progressivamente, e ajustados aos diferentes graus de ensino.

De acordo com a lei 5692/71, em seu artigo 30, a formação mínima para o exercício de magistério seria:

a) Para exercer o magistério no ensino de 1º grau (1ª a 4ª série), uma habilitação específica de 2º grau;

b) Para exercer o magistério no ensino de 1º grau (1ª a 8ª série), uma habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por uma licenciatura de 1º grau, obtido em curso de curta duração;

c) Em todo o ensino de 1º e 2º grau, habilitação específica em curso superior obtido por meio de licenciatura plena (BRASIL, 1971).

Além disso, a mesma lei determinava que, para os professores enquadrados na categoria a, poderiam lecionar nas 5ª e 6ª séries, mediante estudos adicionais, a partir de, no mínimo, um ano adicional. No caso dos professores da categoria b, seria possível ministrar aulas até o 2º ano do segundo grau, com no mínimo mais um ano de escolarização.

De acordo com a mesma lei, os estudos adicionais podem ser aproveitados posteriormente. Além disso, as instituições de ensino superior, de qualquer natureza, desde que autorizadas, poderiam criar as licenciaturas de 1º grau e os estudos adicionais, o que contribuiu para a expansão do setor empresarial no campo da formação de professores.

A esse respeito, Costa e Torres (2021) apontam que o surgimento das licenciaturas curtas ocorre nesse período em que “garantiam a habilitação para o exercício da docência em torno de um ano e meio em detrimento dos quatro a seis anos das ‘licenciaturas plenas’” (p. 103). O objetivo das licenciaturas curtas estava direcionado para o atendimento da demanda por uma formação mais rápida com título de ensino superior para atuação como docente do 1º e 2º grau.

Ao mesmo tempo,

[...] as licenciaturas curtas transformaram a formação de professores em mera preparação para o mercado de trabalho, expandindo o contingente de profissionais aptos além de garantir o desenvolvimento de uma consciência ingênua, esvaziando os debates teóricos sobre os reais problemas da educação brasileira (COSTA E TORRES, 2021, p. 104).

Esses elementos corroboram compreender que a formação de professores também acompanhou o caráter economicista do período. Com isso, como salientam os autores acima, a procura pelos cursos de licenciaturas curtas aumentou, mas não culminou em uma formação acadêmica de qualidade. Ao contrário, criou-se uma formação fragmentada e rápida para atender às demandas do mercado.

O Conselho Federal de Educação, após a instituição da Lei n. 5.692/71, fixou as normas para as habilitações profissionais por meio dos pareceres 45/72 e 349/72. A organização da Habilitação Específica para o Magistério (HEM) foi prescrita pelo Parecer 45/72 que, segundo as proposições de Balão (2011) apontam que o curso “tinha uma importância peculiar pelo volume de escolas que se dedicavam a essa formação e pela necessidade de habilitar professores em curto prazo, garantindo-lhes continuação de estudos no Ensino Superior” (p. 115).

O Parecer 349/72 ainda ressaltou que os cursos normais, destinados à formação de professores primários, não tinham um caráter profissionalizante, desconsiderando esse histórico *locus* de formação do magistério. Segundo o mesmo documento, o curso normal não inseriu os alunos no mercado de trabalho e, atuava somente “como um curso de formação acadêmica que lhes garantia a elevação do status social e prosseguimento dos estudos em nível universitário” (BRASIL, PARECER CFE n.º. 349/1972).

Além disso, o Parecer ressaltou que as faculdades não formavam os professores de modo adequado

[...] e em número suficiente, levando a soluções de emergência, tais como: exames de suficiência, concessão de registros provisório e permanente, aproveitamento de professores formados nos cursos normais. Esses aspectos, extremamente negativos, serão corrigidos pela Lei nº. 5.692, quando torna eminentemente profissionalizante a habilitação para o magistério nas escolas de 2º grau e exige as licenciaturas de 1º grau e plena, para a regência das últimas séries do ensino de 1º e 2º graus (BRASIL, PARECER CFE nº. 349/1972).

É possível notar que o Parecer reforçou o caráter profissionalizante da Lei n. 5.692/71 e que apontou para o ensino superior como ineficiente para formação de professores no país. Desse modo, a formação de professores no período estava ajustada às demandas do mercado, reforçando o seu caráter economicista.

Nos aspectos relativos ao currículo, o Parecer 349/72 salientou que a habilitação para o magistério teria como finalidade:

Oferecer uma educação geral que possibilite a aquisição de um conteúdo básico indispensável ao exercício do magistério e permita estudos posteriores mais complexos; Promover a correlação e a convergência das disciplinas; Assegurar o domínio das técnicas pedagógicas, por meio de um trabalho teórico-prático: Despertar o interesse pelo auto-aperfeiçoamento (BRASIL, PARECER CFE nº. 349/1972).

A estrutura curricular proposta pelo Parecer 349/72 era de um núcleo comum de formação **geral** e obrigatória em todo território nacional. Este primeiro núcleo seria composto por disciplinas na área de Comunicação e Expressão, Estudos Sociais, História, Geografia, OSPB (Organização Social e Política Brasileira), Educação Moral e Cívica, Ciências Físicas e Biológicas e Matemática.

O núcleo da **formação especial** foi assim organizado:

**Quadro 10.** Núcleo de formação especial da HEM

Fundamentos da Educação	Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º grau	Didática incluindo prática de ensino
Abranger os aspectos biológicos, psicológicos, sociológicos, históricos e filosóficos da Educação.	Focalizado nos aspectos legais, técnicos e administrativos do nível escolar em que o futuro mestre irá atuar e a vinculação da escola ao respectivo sistema de ensino.	Fundamentada a Metodologia do Ensino, sob o triplice aspecto: de planejamento, de execução do ato docente-discente e de verificação da aprendizagem, conduzindo à Prática de Ensino e com ela identificando-se a partir de certo momento. Essa prática deverá desenvolver-se sob a forma de estágio supervisionado.

Fonte: Elaboração das autoras a partir do PARECER CFE nº. 349/1972.

Em face do exposto, Silva (2021) destaca que a HEM colocou em evidência os conteúdos de “ciências” e desvalorizou os conteúdos das ciências humanas em que segundo o autor representou uma “supervalorização das demais ciências de cunho utilitário e prático, ou seja, habilitar e qualificar, visando ao mercado de trabalho em detrimento de um pensamento de caráter mais filosófico reflexivo” (p. 108).

A carga horária da HEM era definida segundo o curso escolhido em que poderiam seguir os seguintes percursos:

- **1ª Opção:** 1ª a 4ª série com 3 anos de duração e 2.200 horas.
- **2ª Opção:** 1ª a 6ª série com 4 anos de duração e 2.900 horas.

Outro enfoque dado pelo Parecer 349/72 revela uma formação de professores flexível no que se refere ao currículo em todo país. Como aborda

A organização dos currículos plenos deverá fazer-se a necessária **flexibilidade**, para que, além da habilitação genérica para o magistério, possa o aluno, sem prejuízo de outras soluções adotadas pelos sistemas: a) quanto os estudos tiverem a duração correspondente a 3 anos letivos, preparar-se com maior intensidade para uma de duas opções : ensino de 1ª e 2ª séries ou de 3ª e 4ª série; b) quanto aos estudos tiverem duração correspondente a 4 anos letivos optar, entre outras que a escola ofereça, por uma das seguintes áreas: Maternal e Jardim da Infância; 1ª e 2ª séries; 3ª e 4ª séries; Comunicação e Expressão, estudos Sociais, Ciências para 5ª e 6ª séries (BRASIL, PARECER CFE nº. 349/1972).

Para Tanuri (2000), essa proposição reforça o caráter tecnicista presente na formação de professores, reforçando a fragmentação, além de intensificar o processo de diversificação nas disciplinas, específicas de cada habilitação. Assim, por exemplo, a “Psicologia da Criança, Psicologia do Desenvolvimento do Pré-Escolar, Problemas da Aprendizagem, e a um evidente prejuízo no que diz respeito às questões concretas da escola de 1º grau” (p. 81). É possível, pois, identificar que os percursos formativos do currículo da HEM revelam seu aspecto ajustável.

De acordo com, Tanuri (2000), a estruturação do curso de formação de professores promoveu o fracionamento em habilitações específicas em três ou quatro séries, que foi

seguida pelas especificidades dos locais dos cursos. A fragmentação também foi acentuada pelo viés tecnicista, que era o eixo condutor das políticas educacionais nesse contexto, descaracterizando os cursos de formação por meio “[...] da redução do número de disciplinas de instrumentação pedagógica para o primeiro grau, empobrecimento e desarticulação de conteúdo, grande dispersão de disciplinas e fragmentação do currículo” (Tanuri, 2000, p. 81-82) que possibilitou uma formação aligeirada.

A mesma autora acima citada destacou que o ingresso na HEM, ocorria a partir da 2ª série e esse fato contribuiu para redução da carga horária destinada as disciplinas pedagógicas. Além disso, a inserção desajustada dos docentes ao curso, em função da inexperiência no ensino de 1º grau, somada à atribuição para lecionarem nos cursos de formação de professores, encarregando-os de várias de disciplina, foi outra crítica apontada por Tanuri (2000).

Quanto ao estágio, Tanuri (2000) demonstrou que a realização da Prática de Ensino, mesmo com as determinações legais que reforçaram sobre a necessidade de observação, participação e a regência, nem sempre assegurava a efetividade. No que concerne à prática, “eram comuns as referências de que os estágios em geral se restringiam à observação e de que vinham sendo cumpridos apenas formalmente (p. 82).

Diante do exposto, Tanuri (2000) afirmou que inúmeras críticas foram direcionadas às HEMs no país, tais como a inadequação e insuficiência dos livros didáticos; desprestígio social do curso; dicotomia entre teoria e prática, entre o núcleo comum e a parte profissionalizante; inconsistência dos conteúdos da habilitação; além de problemas na realização do estágio de prática no ensino. Em função disso, no contexto de esgotamento do regime militar, e a crescente organização da sociedade em busca de um novo projeto educacional, a formação de professores foi um dos principais objetos de atenção das entidades educacionais.

Assim sendo, a autora acima ressaltou que as imprecisões na política de formação de professores no país estiveram acompanhadas de “ausência de ações governamentais adequadas pertinentes à carreira e à remuneração do professor, o que acabava por se refletir na desvalorização social da profissão docente, com consequências drásticas para a qualidade do ensino em todos os níveis” (Tanuri, 2000, p. 85). Portanto, a necessidade de organização e de mobilização dos docentes,

juntamente com a sociedade, são ações estratégicas para que o Estado incorpore políticas voltadas para a valorização dos professores, como a qualidade da formação inicial e continuada ofertada, planos de carreiras, piso salarial nacional etc.

Esses elementos corroboram compreender que a formação de professores também acompanhou o caráter economicista do período. Com isso, como salientam (COSTA & TORRES, 2021), a procura pelos cursos de licenciaturas curtas aumentou, mas não culminou em uma formação acadêmica de qualidade. Ao contrário, criou-se uma formação fragmentada e rápida para atender às demandas do mercado.

O resultado da reforma implantada pela Lei n. 5.692/71 também impactou os docentes do 1º e 2º graus. Nesse conjunto, segundo Ferreira Jr. e Bittar (2006), a ampliação da escolaridade contribuiu para “rápida expansão quantitativa da escola fundamental, exigindo, para seu atendimento, a célere formação dos educadores, que se deu de forma aligeirada” (p. 1166). Assim, o aumento dos anos de escolaridade foi concretizado pela queda na qualidade do ensino e assim, demarcou o perfil dos docentes. Em face do exposto Braga (2019) caracteriza que

O perfil anterior caracterizado por ser feminino, com formação em nível de 2º grau em cursos normais e de origem social pertencente predominantemente às classes médias urbanas e frações das elites, foi cedendo “lugar” para um professorado oriundo de camadas sociais populares, cuja formação em nível superior, mais modesta e aligeirada, era realizada nas faculdades de novo tipo que surgiam, voltadas para oferta de cursos de curta duração (p. 127).

Isso significou uma mudança na composição da categoria docente e favoreceu o processo de proletarização dos professores do ensino básico, que foi submetido a condições bastante adversas. Tal mudança revela que o número de professores da rede pública estadual de 1º e 2º graus no final dos anos 1970 e início dos anos 1980, constituiu um contingente superior a um milhão de membros, segundo dados dispostos por Ferreira Jr. e Bittar (2006).

Paralelamente, os autores enfatizam que os professores do ensino básico sofreram com a política econômica do regime militar por meio do arrocho salarial, pois houve quedas subsequentes dos salários<sup>39</sup>. Além disso, a Lei determinou que os

---

<sup>39</sup>Rodrigues; Braga (2018, p. 310, *apud*, CUNHA 1991) “no Rio de Janeiro, em 1950, uma professora recebia um salário equivalente a 9,8 vezes o salário mínimo, enquanto em 1977 o salário decresceu para 2,8 vezes, com quedas subsequentes”.

sistemas de ensino deveriam estruturar a carreira do magistério, incluindo o nível municipal. Assim, a legislação vinculou os níveis salariais em que a remuneração seria dada em função de maior qualificação adquirida, independente do grau ou série do docente.

Para exemplificar, os dados apontados por Cunha (1991) evidenciaram que a remuneração dos professores da rede estadual de São Paulo em 1967 correspondia ao salário médio de 8,7 vezes o salário mínimo e no ano de 1979, havendo um decréscimo de 5,7. No que se refere ao Rio de Janeiro, em 1950 o valor era 9,8 vezes o salário mínimo, e já no ano de 1977, foi reduzido para 2,8 vezes.

As medidas estabelecidas pelo Regime Militar contribuiu para formar novas condições salariais para os professores do ensino básico no Brasil que precarizou as condições de vida e trabalho. De acordo com o exposto, para Romanelli (1986) a reforma do ensino de 1º e 2º graus teve um grande impacto na educação, pois “vinculou os níveis salariais do professor, não ao nível de ensino para o qual leciona, mas ao seu nível de formação. Os salários mais altos foram reservados aos que teriam maior qualificação, pouco importando o grau e a série para o qual se lecionasse” (p. 250).

Ferreira Jr. e Bittar (2006) apontam que o processo de proletarização que acometeu o magistério brasileiro “desmistificou as atividades pedagógicas do professor como ocupação especializada pertencente ao campo dos chamados profissionais liberais, ocorrendo, de forma acentuada, a paulatina perda do seu status social” (p. 1166). Tais mudanças promovidas pela reforma forneceram novos elementos que foram construindo a consciência política do professor do ensino de 1º e 2º graus.

Portanto, a qualidade do ensino foi afetada em função do aumento do número de ingressos no sistema escolar, da redução de recursos para a educação, retirados pela Constituição de 1967 e da proposta de formação aligeirada no âmbito da formação de professores. Além disso, para Ferreira Jr. e Bittar (2006), a política implementada pela ditadura acentuou a constituição de duas categorias bastante distintas de professores públicos no país. De um lado, um conjunto de professores sofreu um processo descendente na mobilidade social, pois faziam parte da burguesia ou das altas classes médias. De outro lado, as demais categorias sofreram o processo inverso, pois eram oriundos das classes médias baixas ou da classe trabalhadora.

É importante destacar que esse contexto contribuiu para o acentuamento do processo de proletarização, somadas às políticas econômicas adotadas pelo regime empresarial-militar. A concepção de proletarização aqui abordada define-se como a perda dos custos relativos à força de trabalho que atuaram sobre os professores do ensino básico no contexto da ditadura militar. O termo empregado provém das ideias de Ferreira Jr e Bittar (2006) que salientam sobre as mudanças estabelecidas pelo regime que formaram uma nova configuração socioeconômica da categoria docente. Não por acaso, a organização sindical docente foi fortalecida neste contexto.

Portanto, nas décadas de 1970 e 1980, os professores da rede pública estadual de 1º e 2º graus consolidaram o campo das lutas das classes trabalhadoras em favor da democratização da educação brasileira. Nesse sentido, constituíram-se como protagonistas sociais, se articulando aos demais embates conduzidos pela classe trabalhadora e, reafirmando sua identidade de classe neste contexto. Portanto, a partir das modificações no âmbito da realidade concreta, produzidas pela reforma instituída pela ditadura, foram propiciadas as bases para que o professor se identificasse com as condições do trabalhador explorado e com efeitos, as tensões foram iniciadas (Braga e Rodrigues, 2018). Em função disso, o processo de organização dos professores irá se articular ao florescimento do chamado novo sindicalismo, que será discutido no próximo capítulo.

## **CAPÍTULO 2 – “COMO VAI PROIBIR QUANDO O GALO INSISTIR EM CANTAR?”<sup>40</sup>**

Neste capítulo buscou-se, primeiramente, compreender os desdobramentos políticos da sociedade brasileira na ‘abertura lenta e gradual e, secundariamente, explicitar os embates conduzidos pela classe trabalhadora que se articulam com o florescimento do *Novo Sindicalismo*. Posteriormente, discorreu-se sobre a organização dos professores da rede pública estadual de 1º e 2º graus, de forma que consolidaram o campo das lutas das classes trabalhadoras em favor da democratização da educação brasileira.

### **2.1 O avanço da oposição à ditadura no governo Geisel**

O final da década de 1970 foi caracterizado como um contexto de ampla efervescência política, a partir da reorganização dos movimentos dos trabalhadores, além dos movimentos estudantis, de mulheres, de bairros e as insatisfações coletivas. As proposições de Saad (2018) mostram que esse fenômeno teve suas origens no resultado do governo militar: altas taxas de concentração de renda. A conjuntura do crescimento econômico acelerado “não havia promovido melhoria material à maioria da população” (Saad, 2018, p. 72).

O lema do governo ditatorial baseou-se na seguinte proposta: "precisamos fazer o bolo crescer para depois o repartir". No entanto, o esgotamento do “milagre econômico” impôs à ditadura um momento de inflexão em suas ações. Dessa forma, o cenário de contestação social que rejeitava as incontáveis práticas de atentados aos direitos humanos do regime, somadas ao processo de deterioração econômica, que precarizou a vida da classe trabalhadora, com aumento da dívida externa, formou as bases para a efervescência política no período.

Dessa forma, em 1973 começaram aumentar os debates sobre as consequências do “milagre econômico”. A partir disso, Alves (2005) aponta que houve maior veiculação nos jornais, televisão e outros meios sobre os custos sociais do modelo de desenvolvimento econômico imposto pela ditadura. É nesse contexto que surgem pressões de diversos setores da sociedade, que, conseqüentemente, colocaram em xeque

---

<sup>40</sup>O título faz referência à música *Apesar de você* de Chico Buarque que foi gravada em 1970 e censurada pela ditadura. A música faz simbolismo esperança de um novo tempo na luta do povo em oposição à ditadura.

as diretrizes governamentais. A partir disso, iniciou-se um período que foi denominado “distensão”, no qual o Estado ditatorial foi compelido a iniciar um gradual processo de liberalização, desde que a manutenção das suas estruturas fosse assegurada.

Nessa perspectiva, Alves (2005) afirma que o Estado de Segurança Nacional, articulado ao IPES/ESG, seguiu o modelo de desenvolvimento que assumiria um caráter mais gradual e flexível, do ponto de vista político, diante das pressões sociais. Além do mais, é importante destacar que o governo Geisel tinha como chefe do Gabinete Civil, o general Golbery do Couto e Silva, que foi o principal articulador político do governo.

Dessa maneira, o Governo Geisel (1974-1979),

[...] alterou o slogan governamental “desenvolvimento com segurança”, dando mais ênfase a uma política de institucionalização. A nova meta do Estado, argumentava ele, deveria ser o desenvolvimento “em continuidade e sem imobilidade”. Este modelo, de lenta liberalização deveria “distender” a sociedade, mediante renovado empenho de abertura controlada com negociações entre Estado e grupos-chave da elite oposicionista (ALVES, 2005, p. 215).

Segundo Silva (2003), fundamentado na perspectiva de uma abertura “lenta, segura e gradual”, as ações do governo Geisel foram centradas em promover garantias básicas como: impedir o retorno de pessoas, instituições e partidos que estavam antes de 1964, conforme explicitado no capítulo 1 e a reconstitucionalização do regime. O objetivo era realizar “[...] medidas necessárias para manter no futuro uma determinada ordem, sem o recurso à quebra da constitucionalidade” (SILVA, 2003, p. 263).

As proposições de Alves (2005) mostram que a “política de distensão” do governo Geisel seria promovida pelos seguintes estágios:

- a) Interrupção parcial da censura prévia realizada com negociações com a oposição para estabelecer parâmetros de tratamento dos direitos humanos;
- b) Efetivação de reformas eleitorais para aumentar o nível de representação política;
- c) Medidas mais coercitivas, tais como o AI-5 seria revogado e também outras medidas de controle viriam ser postas na Constituição.

O resultado dessas estratégias, segundo o próprio Geisel afirma, consolidariam uma “democracia relativa”, que estaria caracterizada pelo controle às pressões sociais. Neste modelo de governo, o Estado estaria salvaguardado para assegurar que qualquer

ameaça fosse controlada. “O “ideal” de restaurar a democracia no Brasil possuía evidente teor mistificador e propagandístico; e a busca de “condições seguras” para a prática democrático-burguesa” (FERNANDES, 1982, p. 59).

Porém, Germano (2011) aponta que o governo Geisel era identificado pelas facções militares como um governo mais liberal e favorável a alguma forma de democracia. Essa dinâmica expressou um levante dos chamados “linha-dura”<sup>41</sup> ao suposto projeto de flexibilização. Tal constatação reforça o dilema do período em que era necessário assegurar o apoio da maioria dos militares, mas teria um poderoso obstáculo: o setor “linha-dura”. Por conta disso, para concretizar as metas do governo seria preciso cercear a atuação do setor mais extremista, não garantiria a realização de grandes mudanças políticas no governo.

Como assinala Fernandes (1982), “a liberalização, mesmo outorgada, continha efeitos explosivos e ela acabou impondo um realinhamento do bloco no poder” (p. 28). Existiu, portanto, na política da abertura dificuldades que revelaram a fraqueza e a força do regime ditatorial. Ao mesmo tempo, a liberação outorgada definiu a principal característica da abertura: condicionada aos ritmos da burguesia que demonstrava sua base de sustentação econômica, social e política.

Desse modo, o processo de abertura que foi proposto por um lado, significou uma volta ao Estado de Direito autoritário, mas não a redemocratização do país (Silva, 2003). Por outro lado, a abertura política do governo Geisel teve a oposição de setores que viam o processo de abertura como uma ameaça ao poder militar. No entanto, cabe considerar que as dissensões no meio dos militares não foram suficientes para que a ditadura chegasse ao fim. Ao contrário, foi necessário assegurar que a abertura estivesse sob o controle dos militares, seguindo o ritmo desejado.

Enfim, a ditadura movimentou seu espaço político de modo que os contornos sociais tivessem seus modelos. Assim, segundo Fernandes (1982), a ditadura se movimentou com sagacidade, criando e recriando suas formas de atuação demonstrando sua autodefesa. Além disso, revela seu caráter rígido e obstinado de modo que

---

<sup>41</sup>A “linha-dura” era denominado o conjunto de militares mais diretamente envolvidos com a repressão e a tortura, a expressão identificava os militares que defendiam o endurecimento do regime com medidas intensificadas de punição e tortura.

essa rigidez, programada militarmente e calculada politicamente, indica que só a implosão do sistema, o centro de forças e o calcanhar de Aquiles do regime ditatorial, permitiria derrotar simultaneamente essa dinâmica reprodutiva e seu projeto político de sobreviver por outros meios, através de uma “transição lenta, gradual e segura” (FERNANDES, 1982, p. 38).

Conseqüentemente, o modelo político criado pela ditadura foi desenhado para que as classes trabalhadoras não tivessem participação nesse espaço. A repressão e a desmobilização foram utilizadas para assegurar o aprofundamento do seu processo de exclusão. Ou ainda, como pontua Florestan, “condicionam sua presença” e organizam o processo para a transformação revolucionária ocorra “dentro da ordem”.

### **2.1.2 A construção de uma oposição em relação ao regime**

Entre as mudanças ocorridas no período, Alves (2005) afirma que, a partir de 1973, o MDB, único partido de oposição, deu início a importantes debates sobre os novos rumos políticos. “O MDB precisava assumir uma postura oposicionista agressiva, para romper a paralisia do medo e do isolamento em que haviam mergulhado os setores não-violentos de oposição” (ALVES, 2005, p. 216). Então, a iniciativa do partido foi lançar a candidatura simbólica do Ulisses Guimarães como presidente e, como vice-presidente, Barbosa Lima Sobrinho.

Além disso, Alves (2005) ressaltou que a candidatura simbólica do MDB tinha como finalidade revelar o caráter antidemocrático do regime militar e dos seus instrumentos de controle. A campanha realizada pelo partido marcou a fase de insurgência do partido oposicionista, que também incentivou a imprensa a enfrentar a censura e promover cobertura sobre a candidatura da oposição. A estratégia do partido, como destaca a autora acima, contribuiu consideravelmente para “renovar as esperanças e diminuir o medo e o isolamento paralisantes causados pela repressão” (ALVES, 2005, p. 218).

O MDB centralizou suas ações no rádio e na televisão levantando as questões sobre repressão, iniquidade do modelo econômico, injustiça social, revogação do AI-5 e legislação de controle salarial. Entre os principais lemas de campanha, o MDB adotou o seguinte “ocupação de todo espaço político disponível”. Como resultado desse processo, o MDB obteve a maior porcentagem do eleitorado nas eleições para o Senado. Em seguida, como propõe Alves (2005, p. 188), “o silêncio e o isolamento haviam

começado a romper-se e, novos setores da população podiam participar da política formal”.

Nesse quadro, como destaca Fernandes (1982), apesar do regime artificial do bipartidarismo que constituiu o MDB e a ARENA a partir desse momento, o partido de oposição adquiriu a qualidade de oposição real. Apesar dele, ao longo do percurso ter adotado uma “adaptação passiva”, sua articulação possibilitou para que o cenário político estabelecido pela ditadura ficasse comprometido. Desse modo, o MDB converteu “o ritual eleitoral em equivalente funcional do plebiscito e contribuiu para retirar o parlamento do degelo” (Fernandes, 1982, p. 63). Por isso, foi necessário criar condições para refrear o partido.

Em 1974, a ARENA sofreu com a derrota eleitoral nas eleições municipais e legislativas. Dos 22 estados existentes na época, o partido perdeu as eleições para o Senado em 16 estados, conforme aponta Saad (2018). Esse processo propiciou o crescimento da oposição ao regime. Além disso, vieram à tona vários casos de corrupção que denunciavam as ilegalidades<sup>42</sup> cometidas pelos agentes do governo que tanto se fundamentavam sob o lema da disciplina social e combate à corrupção. Apesar da censura à imprensa e do ambiente mais favorável no que se refere à não investigação dos casos, tais fatos ajudaram a diminuir a legitimidade do regime militar.

Esses processos contribuíram para o aumento de movimentos organizados ou não, em todo país. Os espaços de resistência foram crescendo, com atuação do movimento sindical, da imprensa, setores da igreja católica, de instituições como a Ordem de Advogados do Brasil – OAB e Associação Brasileira de Imprensa - ABI. Nesse ambiente também estavam os movimentos voltados para a população do campo, como o movimento dos sem-terra, atingidos pelas barragens e dos boias-frias que eram mediados pela Comissão Pastoral da Terra – CPT<sup>43</sup>.

---

<sup>42</sup>Segundo Campos (2019), em 1976, Ricardo Kotscho fez uma reportagem denunciando as “mordomias no governo Geisel”, apontando facilidades e luxos de dirigentes de estatais, também em 1978, o jornal Movimento denunciou um “mar de lama” no governo Geisel, estabelecendo várias denúncias de ilegalidade e corrupção, esses foram alguns exemplos dos casos de corrupção no período.

<sup>43</sup>Foi criada em 1975, no Encontro Pastoral das Igrejas da Amazônia Legal inicialmente o compromisso de “empenhar-se no processo global de reforma agrária do nosso país, dando cumprimento ao espírito e à letra do Estatuto da Terra”, a comissão teria por finalidade “interligar, assessorar e dinamizar os que trabalham em favor dos homens sem-terra e dos trabalhadores rurais”, ver mais em MEDEIROS (1989).

Contudo, o suposto percurso liberalizante da chamada distensão não ocorreu de modo linear. Mendonça & Fontes (1996) destacam que, juntamente com o avanço da oposição, havia uma reação autoritária. Para exemplificar a situação, pode-se mencionar a denominada “Lei Falcão”. Em julho de 1976, o decreto N° 6.639 assinado pelo Armando Falcão – Ministro da Justiça – definiu que as campanhas eleitorais no rádio e na televisão somente poderiam apresentar o nome, a foto, o número e o currículo do candidato. A medida propôs que os candidatos seriam impedidos de divulgar suas ideias e as concepções dos partidos. O significado dessa medida era o de indicar mudanças no sistema eleitoral, visto que estudos realizados pelo SNI identificaram que a rádio e a televisão colaboraram para a vitória do MDB em 1974.

Entre outras medidas, o Supremo Tribunal Eleitoral também foi coagido pelo Estado militar, pois, o governo Geisel determinou que os candidatos estariam proibidos de colarem cartazes de propaganda política em locais públicos. Dessa forma, Alves (2005) destaca que a campanha para as eleições de 1976 seguiu um ritmo monótono. O resultado das eleições municipais de 1976 concedeu uma vitória apertada ao MDB e as pesquisas realizadas durante o período mostravam que o MDB estava cada vez mais ganhando adeptos.

As implicações desse processo poderiam garantir que o MDB alcançasse maior número no Senado. Os setores “linha-dura” exigiram que o Poder Judiciário estivesse sob o controle dos militares. Logo, a reação do governo foi apresentar ao Congresso uma emenda constitucional, propondo a criação de um novo órgão,

[...] o Conselho da Magistratura, dotado de poderes para disciplinar os juízes. A segunda, talvez mais importante para desenvolvimento do Aparato Repressivo, consistia na retirada dos julgamentos de policiais militares da jurisdição dos tribunais civis; eles passariam a ser julgados por tribunais militares integrados por oficiais da própria Polícia Militar (ALVES, 2005, p. 192).

Tais medidas foram repudiadas pela OAB e por conta disso, os representantes assumiram o papel de pressionar o MDB pela mudança desse projeto governamental. No entanto, o conjunto de medidas para impossibilitar o avanço da oposição era constante. É importante considerar que a ação de fechar o Congresso Nacional foi retomada no Governo Geisel ao decretar o seu recesso em 1 de abril de 1977. Somente semanas depois, em 13 de abril de 1977, o presidente Geisel decretou o chamado

“Pacote de Abril”, por meio da Emenda Constitucional N.8 introduziu as seguintes modificações nas eleições de 1978:

- Permaneceu com as eleições indiretas para governadores do estado (Artigo 13);
- Aumentou o número de representação nos estados Norte e Nordeste<sup>44</sup> (Artigo 39);
- Estipulou que cada estado deveria ter 3 senadores com mandatos de 8 anos de duração (Artigo 41);
- Um terço dos senadores seria escolhido pelo presidente, também chamado de senadores biônicos<sup>45</sup>(Artigo 41);
- Ampliou o mandato presidencial de 5 para 6 anos (Artigo 75);
- Estabeleceu número mínimo de dois terços<sup>46</sup> para aprovação de emenda constitucional (Artigo 47);

Essas foram algumas das medidas implementadas pelo Governo Geisel, que tinham como objetivo refrear a ação do MDB e ainda dificultar a participação política do partido nas decisões governamentais. Entretanto, embora o MDB tenha assumido um papel de oposição real, “o Pacote de abril conseguiu conter a força eleitoral da oposição. Estava assegurada a maioria da ARENA em ambas casas do Congresso. Tal monopólio do poder era elemento essencial da distensão” (ALVES, 2005, p. 200).

Contudo, cabe considerar que a distensão possibilitou que a oposição tivesse mais espaço para se organizar. Apesar das oscilações da Doutrina de Segurança Nacional, que estabeleceu inúmeros obstáculos, a oposição foi se fortalecendo. Com isso, é possível constatar as contradições do discurso oficial preconizado pelo Estado, que defende a liberalização, ao mesmo tempo em que executou ações repressivas.

Paralelamente, Alves (2005) destaca que durante esse período, os movimentos em defesa dos direitos humanos se fortaleceram na sociedade brasileira. Todavia, o

---

<sup>44</sup> Segundo Alves (2005), essas eram as regiões com maior número de índice de analfabetismo e também o ARENA tinha mais força.

<sup>45</sup> O significado de biônicos remete ao termo artificial, pois não foram eleitos diretamente. Além disso, o termo faz referência a um seriado que passava na televisão naquela época, chamado *O Homem de Seis Milhões de Dólares*. Era um astronauta cuja nave caía e ele se espatifava inteiro; tendo, porém, sobrado uns pedaços do corpo, cientistas o constituíam; era um autômato, um “cyborg” ou um “biônico”. A população não teve dúvidas: os senadores vitalícios passaram a ser chamados de “senadores biônicos” (Chauí & Nogueira, 2007, p. 180).

<sup>46</sup> O artigo da referida Lei definiu que seria um terço dos membros da Câmara dos Deputados e um terço dos membros do Senado Federal.

aparato repressivo ampliava sua atuação com forte intervenção à oposição. A partir da década de 1970, setores da Igreja Católica estabeleceram um conjunto de ações para auxiliar e ajudar no processo de resistência na luta pelos direitos humanos.

Ao longo da ditadura empresarial militar, a Igreja Católica também sofreu perseguição e torturas, tendo um papel fundamental na luta pelos direitos humanos. “A Igreja, como instituição, tornou-se no Brasil uma das principais vozes contra o regime e seus métodos” (REIS, 2012, p. 94). Embora dentro da instituição houvesse correntes conservadoras e progressistas, a Igreja esteve diretamente envolvida em elaborar planos de ação para atuar na questão da violação dos direitos humanos no período da ditadura.

A articulação da Igreja Católica deu-se principalmente por meio da Conferência Nacional de Bispos do Brasil – CNBB, que fez uma série de divulgações sobre a presença de torturas e exigiam o fim dessas práticas pelo Estado brasileiro. Além disso, a CNBB organizou reuniões e comissões, subdividindo-se em regionais e em sedes e, no período de 1974 a 1979 esteve fortemente articulada na reivindicação do retorno da democracia no país (GONZÁLES, 1994).

Uma importante ação da Igreja Católica nesse período também foi à criação da Comissão Arquidiocesana da Justiça e Paz, tendo em vista os grandes casos de repressão nas cidades brasileiras. A comissão foi criada com objetivo de apoiar os familiares das pessoas presas e desaparecidas e atuou, abrindo processos civis contra os casos comprovados de tortura. Dessa maneira, a morte do Vladimir Herzog<sup>47</sup> e também de Manoel Fiel Filho<sup>48</sup> foram determinantes para que amplos setores da população reagissem às medidas repressivas.

As proposições realizadas acima reforçam o papel fundamental da oposição durante os anos de 1974-1979 que se articularam para pressionar o Estado na suposta liberalização. Sob tal modo,

a OAB e a ABI desempenharam papel decisivo na expressão das decisões de setores-chave da elite e no provimento de um quadro institucional para maior organização [...] através da CNBB, a Igreja Católica tornou-se parte ativa da sociedade civil, também

---

<sup>47</sup>Foi diretor do canal de televisão educativa de São Paulo, intimado para interrogatório no dia 24 de outubro de 1975. Sua morte ocorreu nas instalações do DOI-CODI em São Paulo e divulgaram uma versão de que a morte se deu por suicídio, ver mais em ALVES (2005).

<sup>48</sup>Era metalúrgico e foi encontrado morto em sua cela em 17 de janeiro de 1976 também com a versão oficial de que sua morte se deu por suicídio.

pressionando o Estado por maior liberalização (ALVES, 2005, p. 220).

Nesse sentido, Alves (2005) evidenciou que houve um fortalecimento das ações da OAB, da Igreja, da Associação Brasileira de Imprensa – ABI juntamente com outros setores da sociedade que adotaram medidas efetivas para o processo de liberalização. Soma-se, ainda, como analisaremos a seguir, as lutas da classe trabalhadora que irão auxiliar a consolidar o processo de esgotamento do regime.

## **2.2 “É... A gente quer viver pleno direito”<sup>49</sup>: os desdobramentos da abertura política**

Por sua vez, ao final da década de 1970 a crise econômica foi se avolumando, com a alta da inflação, apesar das inúmeras tentativas fracassadas de contornar a crise que não obtiveram resultados. Além da ampliação dos espaços de discussão na sociedade, o que possibilitou o questionamento do modelo econômico adotado, havia a exigência pelo retorno da democracia. Nesse cenário, em 15 de março de 1979 o presidente Figueiredo tomou posse.

Ao mesmo tempo, “pelas ruas, salas de aula, clubes, igrejas mobilizou-se a população em torno do *lema Anistia, ampla, geral e irrestrita*” (SILVA, 2003, p. 269). O impulso do movimento pela anistia alcançou todo cenário nacional que saiu em defesa dos presos políticos, dos exilados e da luta pelo esclarecimento das mortes e desaparecimentos ocorridos na ditadura. Assistiu-se uma ampliação do movimento que teve a participação do Movimento Feminino pela Anistia e do Comitê Brasileiro pela Anistia (CBA)<sup>50</sup>. A campanha pela anistia revelou o caráter repressivo do regime e por isso movimento teve grande resistência<sup>51</sup> por parte dos militares.

O planejamento governamental que envolveu a anistia foi longo e incorporou inúmeras formas, para que sua aprovação estivesse articulada ao o curso da abertura política proposta pelos militares. Neste quadro, os desdobramentos da anistia estavam em: “além de ser uma medida considerada simpática pela opinião pública, serviria para dividir o partido de oposição” (FICO, 2010, p. 320). Ao passo que, segundo Fico (2010)

---

<sup>49</sup>Trecho da música É de Gonzaguinha.

<sup>50</sup>O Comitê Brasileiro pela Anistia foi formado em 1978 e lançado no Rio de Janeiro com o apoio do general Pery Bevilacqua, punido pelo AI-5 em 1969.

<sup>51</sup>Essa resistência dava-se por parte da “linha-dura” do regime que não tinha interesse no retorno dos políticos cassados e interrupção de processos na Junta Militar, é o que afirma Lemos (2002).

culminaria em anistiar Prestes, Brizola e Arraes possibilitaria criar divisões no seio do MDB com a atuação de cada um com suas ideologias e concepções.

A Lei da Anistia<sup>52</sup> foi sancionada em 28 de agosto de 1979. Dessa forma, no que diz respeito à punição aos torturadores, a lei foi extremamente generosa como o aparato repressivo do Estado militar. Nesse ponto, “ao anistiar os “crimes políticos ou praticados por motivação política”, o projeto garantia que, no futuro, nenhum militar seria punido em função das ilegalidades praticadas durante a ditadura” (FICO, 2010, p. 321).

É importante relatar que, as dimensões do processo da Anistia foram duramente alteradas em benefício dos militares. Durante o regime de exceção ocorreram mortes, prisões e torturas que feriram os direitos humanos e que até hoje não foram devidamente esclarecidos. Neste sentido, a Lei da Anistia possibilitou a volta dos exilados, porém as violações ficaram impunes. Ainda no mesmo ano, o sistema pluripartidário foi reincorporado.

A reforma partidária ficou definida pela Lei 6767/79 que estabeleceu mudanças na organização dos partidos. A partir da referida lei, os partidos ARENA e MDB foram dissolvidos. Foi nesse contexto que a ARENA se transformou em Partido Democrático Social (PDS) e o MDB converteu-se em Partido Democrático Brasileiro (PMDB). Outros partidos também surgiram nesse contexto tais como, o Partido Popular (PP), Partido Democrático Trabalhista (PDT). No entanto, como salienta Ridenti (2014), o “PCB, o PCdoB e várias outras pequenas agremiações continuavam clandestinas, sem possibilidade de legalizar-se” (p.12).

Ocorreu, portanto, que os caminhos trilhados pela abertura política implicavam no estabelecimento de condições institucionais para assegurar a “transição transada”<sup>53</sup>. Isto é, a política de abertura do regime foi direcionada para manter e consolidar o poder burguês-conservador. Para Florestan Fernandes, o ‘pacto transado’ representava as classes dominantes que conseguiram conduzir o processo democrático da maneira que melhor lhes conviesse.

---

<sup>52</sup>Lei n. 6683 de 28 de agosto de 1979.

<sup>53</sup>Expressão utilizada por Florestan Fernandes no livro *Que tipo de república* para denominar o período da “abertura democrática” em que segundo o autor, não houve abertura, ao contrário, abertura teve como resultado, zerar a participação da presença popular nos espaços políticos. E ainda, o autor aponta que transição fez parte da estratégia político-militar do governo desarticular os movimentos sociais.

No início do governo Figueiredo (1979-1985), a oposição à abertura política realizou várias tentativas para refrear o movimento da transição. Houveram vários atentados terroristas em 1980, como a explosão na ABI, que resultou em morte de uma funcionária; no prédio da Câmara Municipal no Rio de Janeiro; no qual um home foi morte e outro seriamente ferido, além de atentados em bancas de jornais, dentre outros. Porém, o mais conhecido,

Este foi sem dúvida o ato mais audacioso e, se bem realizado, o mais cruel ato terrorista da história do país. Na noite de 30 de abril de 1981, no espaço do centro de convenções denominado Riocentro, zona oeste do Rio de Janeiro, foram colocadas diversas bombas durante um show, promovido em comemoração ao Dia do Trabalho (Silva, 2003, p. 271).

Naquele dia, reuniram-se no local com cerca de 20 mil pessoas para protestar contra as ações da ditadura militar. No entanto, o atentado não atingiu os manifestantes, tendo em vista que as bombas explodiram com 1 hora antes do evento. Quanto ao atentado, ocasionou a morte de 1 militar e o outro ficou seriamente ferido (eles faziam parte da estratégia de execução da bomba).

“O caso provou o envolvimento de militares em atos que pretendiam criar um clima de terror pelo qual a esquerda seria responsabilizada” (RODRIGUES, 1984, p.15). Por sua vez, a fase final da abertura foi marcada por grandes mobilizações populares que saíram em defesa da campanha “Diretas-já”. Assim, a Campanha pelas Diretas-já expressava o “rompimento radical com a abertura limitada e pactuada que o regime vinha implantando e levaria, através da eleição de um presidente pelo voto direto, com uma Constituinte, a uma ruptura constitucional extremamente desfavorável” [...] (SILVA, 2003, p. 273) para aqueles que construíram o regime militar.

Portanto, a luta pelas eleições diretas e também pela aprovação da Proposta de Emenda Constitucional (PEC) n.5, elaborada pelo deputado Dante de Oliveira<sup>54</sup> que estabelecia as eleições diretas para Presidente da República. A Campanha “Diretas-já” atingiu todo país e foi desencadeada pelas seguintes condições: quadro de recessão econômica, declínio das exportações, dívida externa e empréstimos externos<sup>55</sup>. Assim, a

---

<sup>54</sup>Dante de Oliveira era deputado federal pelo PMDB de Mato Grosso do Sul.

<sup>55</sup>Com o início do governo Figueiredo foi estabelecido um plano econômico para solucionar o quadro de recessão, mas a dívida externa tinha grande volume e por isso precisou criar meios de pagar a dívida para obter mais créditos ao Fundo Monetário Internacional (FMI). No entanto, o crédito a ser concedido teria que contar com políticas de ajuste econômico para ter um equilíbrio econômico, ver mais em Rodrigues (1994).

organização do movimento ocorreu por meio de comitês que organizaram grandes manifestações de massa em várias cidades.

É importante destacar que a campanha pelas eleições diretas era composta por inúmeras organizações tais como, a UNE, OAB, ABI e também alguns partidos políticos como o PT. O movimento teve grandes proporções e milhões de pessoas participavam dos comícios e manifestações realizadas pela Campanha. Além disso, representou a unificação das lutas em oposição à ditadura para garantir eleições diretas.

Em 25 de abril de 1984, a conhecida “Emenda Dante Oliveira” não foi aprovada pelo Congresso Nacional e frustrou aqueles que saíram pelas ruas em favor do movimento. Contudo, como assinala Fernandes (2007) a condução do processo em prol das eleições diretas foi ambígua, porque revelou a tentativa das classes dominantes em realizar uma “conciliação segura”. O resultado disso ocorreu mediante um cálculo político para concretizar a abertura política, sem possibilitar a ampliação da participação popular.

Ao compartilhar dessa perspectiva, Fernandes (2007) ressaltou que o caminho trilhado pela burguesia tinha por pressuposto “uma substituição gradual sem traumas ou a menos traumática possível do regime existente” (p. 206), isto é, um processo que autor chamou de “transição política barata”. Neste sentido, as eleições indiretas iriam garantir a construção de um espaço político controlado pelas classes dominantes. Um exemplo ocorrido é que, às vésperas da votação da Emenda Dante de Oliveira foi inserida outra proposta, denominada “Emenda Figueiredo”. Essa última tinha como proposição que as eleições presidenciais diretas deveriam ocorrer somente em 1988. Também indicava a redução do mandato para presidência com direito à reeleição e instituiu a possibilidade de 2º turno, em caso de não alcançar maioria absoluta. Nesse caso, “este “fato novo” poderia dividir as opiniões na hora de decidir a Emenda Dante de Oliveira” (ABAIDE, 1990, p.80). Buscava-se então, tentativas de facilitar a aprovação no Congresso Nacional.

A partir disso, a dinâmica da arena política deu-se a partir da criação da Aliança Democrática, “que reuniu conservadores de vários partidos e as alas liberal moderada e esquerda do PMDB, e conduziu Tancredo Neves como candidato à Presidência da República e José Sarney [...]” (BRAGA, 2019, p. 170). Dessa forma, houve

Um movimento de flanco, ao estilo conservador, misturou políticos profissionais, piratas de vários quilates e militares em uma tentativa de deixar que o regime ditatorial morresse naturalmente, aos poucos, enlaçado à “democracia relativa” de seus sonhos, que é também, por sua vez, a única forma política de democracia que os conservadores e liberais brasileiros conhecem, desejam e toleram (FERNANDES, 2007, p. 74-75).

Os desdobramentos da “Nova República” partiram de uma equalização de forças que tinha como objetivo sustentar a continuidade dos “donos do poder”. Inaugura-se nessa fase, “o pacto social à brasileira”, ou seja, a ordem política foi forjada de modo que os trabalhadores acabaram tornando-se objeto de barganha “dos de cima” para consolidar a “Nova República”. Tal desfecho reforça que “os de cima tocam o carro de acordo com sua veneta, interesses e conveniências” (FERNANDES, 2007, p. 35).

Tais percalços mostram que a não aprovação da Emenda Dante de Oliveira expôs os limites da abertura política: os “donos do poder” – militares e empresários, prioritariamente, não iriam ceder o espaço para as classes trabalhadoras. Destacava ainda que havia uma ampla luta pela democracia que colocava em riscos os interesses da burguesia. Por isso seria necessário concretizar a conciliação nacional para conter as lutas sociais que vinham avolumando-se e exigindo a incorporação dos direitos dos trabalhadores.

### **2.3 As greves dos trabalhadores e *Novo Sindicalismo***

O descontentamento e a perda de legitimidade política do regime foram acentuados por um amplo processo de reorganização da classe trabalhadora, que foi o principal alvo do modelo econômico do Estado ditatorial, somada às perseguições políticas do aparelho repressivo. Mendonça & Fontes (1996), destacam que, apesar dos inúmeros mecanismos de controle criados, a ditadura foi incapaz de formar consensos e lideranças por meio do modelo sindical fortemente burocrático e assistencialista. As autoras ainda apontam que, em função das mudanças no modelo econômico, os trabalhadores das grandes indústrias – automobilística, petrolífera, siderúrgica e as classes médias assalariadas passam a deter maior peso no processo produtivo.

Portanto, as greves realizadas pelos trabalhadores nesse contexto foram fundamentais para consolidar a luta democrática do país, e, inicialmente, expressavam o descontentamento com a proposta de reposição salarial imposta pelos militares. Um dos pontos altos deste processo ocorreu com os movimentos grevistas organizados nos anos

de 1978, 1979 e 1980, pelos trabalhadores metalúrgicos do ABC paulista, que, na época, era o principal polo industrial do país.

A erupção da greve ocorreu em uma fábrica da Scania, segundo Mattos (2009), e as reivindicações dos trabalhadores estavam articuladas em: um reajuste salarial maior e indignação pela diminuição de horas pagas naquele mês. Este movimento pode ser considerado como o pontapé inicial no restabelecimento das bases para as lutas dos trabalhadores brasileiros e, posteriormente, as mobilizações atingiram diversas fábricas. Além disso, para Antunes (1988), apesar da pauta de reivindicação estar articulada à esfera econômica, o movimento grevista no ABC paulista teve uma dimensão política, com a ação organizada dos trabalhadores.

É importante destacar que o movimento dos trabalhadores no ABC paulista foi desencadeado por conta do mascaramento dos índices de inflação em 1973 e 1974, que não revelaram o custo de vida no país naquele período (SANTANA, 2003). Assim, Santana (2003) afirmou que, sob a presidência de Luiz Inácio Lula da Silva, o Lula<sup>56</sup>, o Sindicato dos Metalúrgicos de São Bernardo do Campo começou uma campanha de reposição salarial que impactou positivamente na articulação das futuras manifestações.

No final de março de 1978, os trabalhadores da Mercedes-Benz paralisaram suas atividades, tendo em vista que o pagamento referente ao aumento que habitualmente a empresa realizava não ocorreu. A paralisação ocasionou a demissão de 17 operários e ocasionou um retrocesso no movimento. Em maio de 1978, os trabalhadores da Saab-Scania entraram em greve durante 4 dias e conseguiram um acordo com a diretoria da empresa, mas a empresa não cumpriu com a negociação. Contudo, foram realizadas outras tentativas de mobilização, mas não tiveram êxito devido às medidas repressivas da empresa.

Apesar disso, Santana (2003) indicou que as mobilizações se proliferaram por todo ABC paulista durante esse período, como por exemplo, a greve de 15 de maio de 1978 da Ford e, no dia 16 de maio da Volkswagen. “[...] Este foi o início de uma onda mobilizatória que alcançou grandes, médias e pequenas empresas, desenvolvendo variados tipos de greves e com duração diversa, chegando a alcançar outros municípios

---

<sup>56</sup> O Lula então, além de sindicalista tornou-se uma grande liderança popular no país.

[...]” (SANTANA, 2003, p. 288). Ainda que as greves fossem consideradas ilegais devido ao regime militar, este não conseguiu combater os movimentos.

O resultado das greves, segundo Saad (2018) ao longo de dias sem solução, culminou em um acordo patrocinado por empregadores com a participação do governo que trouxe ganhos para os trabalhadores. Além disso, como pontua o autor acima, o resultado positivo do ciclo de greve demonstrou ao país que “não só que a resistência era possível e capaz de trazer vitórias importantes, mas também que o regime era vulnerável às ações de massa” (SAAD, 2018, p. 85). Essas greves tiveram grande importância para o movimento dos trabalhadores no país, tendo em vista que manifestaram a organização dos trabalhadores e a disposição de luta diante do cenário do regime militar.

Depois da greve de 1978, o movimento grevista cresceu e atingiu diversas categorias como professores, bancários, construção civil, servidores públicos e da área de saúde, que vivenciavam o processo de proletarização no período (Antunes, 2007). Neste sentido, na segunda metade da década de 1980, “o Brasil passou a ocupar o topo da lista de países capitalistas com as maiores taxas de greves.” (Antunes & Santana, 2014, p. 4). O cenário político construído a partir da eclosão das greves dos metalúrgicos do ABC paulista durante os anos de 1978-1989 criou novas condições para luta dos trabalhadores.

A tabela abaixo apresentada por Alves (2005) foi elaborada a partir dos dados dos seguintes estados: São Paulo, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Bahia, Paraná, Rio Grande do Sul e Brasília (Distrito Federal). A tabela reforça que ocorreram inúmeras greves no país, entre elas destacam-se as greves dos metalúrgicos, bancários, médicos e professores primários e secundários.

**Tabela 1. Greves ocorridas em 1978**

<b>CATEGORIA</b>	<b>Nº DE GREVES</b>	<b>Nº DE GREVISTAS</b>
Bancários	1	10.000
Cerâmica	1	2.000
Médicos	5	11.500
Metalúrgicos	5	357.043
Portuários	1	1.200
Professores primários e secundários	3	138.634

Professores universitários	1	800
Química	1	2.750
Saúde	1	7.500
Tabaco	1	400
Têxteis	1	5.390
Trabalhadores rurais	1	1.200
Transportes urbanos	1	170
Vidro	1	450
<b>TOTAL</b>	<b>24</b>	<b>539.037</b>

**Fonte: Elaborada a partir dos dados de ALVES (2005)**

Dentro dessa perspectiva, os movimentos grevistas produzidos na década de 1980 se explicam pelo agravamento das condições de vida dos trabalhadores causado pelo arrocho salarial, dado o processo inflacionário do “milagre econômico”, que congelava os salários. Com isso, para Mattos (2009) a ação grevista do período desvelou a perversidade do modelo econômico constituído pela concentração de renda, mostrando mais uma vez que “os trabalhadores pagavam a conta”. Nessa conjuntura, como resultado da organização dos trabalhadores, o movimento sindical reacendeu o cenário político assumindo uma prática sindical mais combativa.

O movimento iniciado pelos metalúrgicos do ABC paulista demarcou a história do sindicalismo brasileiro, no qual houve uma participação efetiva dos trabalhadores na luta pela mudança da legislação salarial. Surgiu a partir desse momento, um novo movimento sindical denominado “Novo Sindicalismo”, com o caráter mais combativo que reivindicou uma série de mudanças. Tinha por objetivo romper com a lógica sindical vinculada ao Estado, ampliando o espaço de representação dos trabalhadores.

Além disso, segundo Antunes & Santana (2014), face ao processo de redemocratização do país, o “novo sindicalismo” também direcionava sua ação na defesa pela democracia, estabelecendo suas bases contra a imposição do modelo econômico e a superexploração da força de trabalho.

Neste sentido, Mendonça & Fontes (1996, p. 72) apontaram que

[...] ressurgimento de um movimento sindical nacional foi caracterizado em parte pela competição entre os projetos políticos e sindicais de diferentes setores da esquerda. Produto dessa conjuntura, o novo sindicalismo surgiu da articulação de posições políticas concorrentes. Propôs uma ruptura com o passado, opondo-se à colaboração de classe, ao reformismo, à conciliação e à ação de cima para baixo (cupulismo) do velho unonismo. Nivelando muitas de suas críticas à estrutura sindical associada ao Estado, o novo sindicalismo desenvolveu-se por caminhos alternativos.

Mendonça & Fontes (1996) chamaram a atenção de que o novo sindicalismo além de introduzir novas modalidades de expressão da “cidadania política do operariado, foi trazer à tona questões cruciais para o seu ulterior desenvolvimento” (1996, p.72). Outras inovações presentes foram as táticas de negociação direta entre os empresários e os trabalhadores, sem intermediários e a atuação dos chamados delegados sindicais, que representavam os trabalhadores nas fábricas. As mesmas autoras ressaltaram que a base do novo sindicalismo foi a Oposição Sindical e a Pastoral Operária, que já vinham atuando como alternativa ao sindicalismo oficial.

Desse modo, o movimento do iniciado no ABC paulista forneceu bases para expansão do “novo sindicalismo” no país, ao longo da década de 1980. As práticas sindicais do Sindicato dos Metalúrgicos de São Bernardo com a participação do “Lula”, considerado uma importante liderança no movimento e representante do “Novo Sindicalismo” são conceituados como um marco para o movimento. Para Mattos (2009) esse contexto possibilitou a organização das centrais sindicais, como a Central Única dos Trabalhadores (CUT)<sup>57</sup>, tendo sido criada em 1983 com articulação entre os dirigentes sindicais que se declararam como “sindicalistas autênticos” e o grupo das oposições sindicais. A CUT surgiu durante o primeiro Congresso Nacional da Classe Trabalhadora com o caráter de entidade intersindical (Miranda, 2005).

Ao final da década de 1970 as greves se estenderam para outras categorias, tais como bancários, professores da educação básica e do ensino superior, em muitas partes do país. Os movimentos continuaram a ocorrer de maneira expressiva, e, no ano de

---

<sup>57</sup>Entre as diversas entidades formadas no país estava a Central Geral dos Trabalhadores (CGT) que mesmo com pouca adesão, em 1990, ganha centralidade no cenário brasileiro com uma atuação corporativista. Ao lado de empresários e do governo, o “sindicato de resultados” criava um discurso de que a colaboração cria vantagens para os trabalhadores (MATTOS, 2009).

1989 ocorreu a maior greve geral do país com a participação de 20 milhões de trabalhadores<sup>58</sup>.

A diversidade das greves representou uma inovação importante na estratégia política, houve “greves com ocupação, greves ‘pipoca’, operações ‘padrão’, ‘vaca brava’ e ‘tartaruga’”. Esse conjunto de transformações da ação sindical teve o sindicato dos metalúrgicos de São Bernardo como epicentro e o sindicalista “autêntico” Luís Ignácio da Silva, o Lula, como grande expoente (MIRANDA, 2011, p. 49).

Ao final da década de 1980, o volume de greves ocorreu com mais intensidade e nas mais diversificadas formas: greves nacionais, paralisações e envolvimento de “novas” categorias profissionais. O modo como as greves se organizavam também representou o caráter heterogêneo das estratégias sindicais no país (Alves, 2000).

Contudo, a reorganização do movimento sindical no país resgatou tensões quanto aos projetos sindicais adotados pelas lideranças sindicais. As divergências no movimento sindical acarretaram na organização de muitos sindicatos urbanos e rurais e várias federações e confederações da estrutura oficial, tais como Coordenação Nacional das Classes Trabalhadoras (CONCLAT), fundada em 1983, que, anos mais tarde foi transformada em Central Geral dos Trabalhadores (CGT). Segundo Miranda (2011) a CGT tinha por proposta uma “suposta neutralidade frente à disputa entre capital e trabalho difundida pela confederação foi desmontada quando a entidade se posicionou contrária às greves gerais e a favor do sindicalismo de resultados” (p. 51). Desse modo, as concepções sindicais da CGT estavam atreladas à estrutura do Estado que se diferenciavam das ações sindicais da CUT.

Por outro lado, a promulgação da Constituição de 1988 assegurou diversas conquistas para o sindicalismo brasileiro, tais como: direito à filiação para os funcionários públicos, direito de greve e ‘liberdade’ dos sindicatos. Ao mesmo tempo, a década de 1980 é marcada pelo pluralismo sindical o que, anos mais tarde, amplia o debate político nos sindicatos do país (ALVES, 2000). Segundo Antunes (1979) o pluralismo sindical estava ancorado no “pretexto de uma falsa liberdade sindical, o aparecimento de vários sindicatos de uma dada categoria em uma única base territorial” (ANTUNES, 1979, p. 36).

---

<sup>58</sup>Ver mais em MATTOS, 2009.

É importante considerar que os sindicatos brasileiros nesse momento vivenciavam uma realidade bem distinta à conjuntura internacional, em que a base de filiação dos sindicatos já estava abalada pelas transformações das relações de trabalho, com o processo de reestruturação produtiva em curso e os avanços do projeto neoliberal. Ainda, segundo Pinto (2007), o sistema produtivo nas últimas décadas impôs à classe trabalhadora novos moldes de organização dos processos de trabalho que afetaram os movimentos grevistas em função da fragmentação e heterogeneização dos trabalhadores, dificultando a organização desses.

No que se refere ao contexto ditatorial, a luta de classes assume formas políticas que possibilitou alargar e fortalecer o espaço político.

Apesar de a ditadura possuir elasticidade e vigor para desfechar novos golpes sobre os sindicatos e o movimento operário, o seu desgaste provém da base de sustentação de classe, o que quer dizer que a burguesia terá de ceder terreno e que o Estado autocrático burguês só será pulverizado se as classes trabalhadoras avançarem firmemente (sem provocações e delírios, que não são típicos dos seus quadros, mas dos “revolucionários” e “extremistas” de extração burguesa) de uma conquista a outra (FERNANDES, 1982, p. 75).

Entretanto, como apontou Miranda (2011), a criação de novos instrumentos autônomos de luta também atingiu o movimento docente e as entidades sindicais ligadas à educação que se juntaram às reivindicações da classe trabalhadora no Brasil. Nesse sentido, a categoria docente incorporou a luta do operariado brasileiro, ao passo que, o movimento pela democratização do ensino no país e defesa para retomada do Estado democrático adquire centralidade nas reivindicações para superação do regime.

“A riqueza desse ressurgimento dos trabalhadores no cenário político nacional pode ser constatada, entre outras coisas, com a fundação de um partido político, o Partido dos Trabalhadores (PT), em 1980” (SANTANA, 2008, p. 303). Apesar das dificuldades encontradas e diferentes disputas que atravessaram o movimento dos trabalhadores, o ressurgimento dos trabalhadores na cena política contribuiu significativamente na luta contra a ditadura empresarial-militar.

Diante disso, as concepções e práticas sindicais, proporcionaram mudanças no movimento sindical docente. Um expressivo quantitativo de professores do ensino básico e do ensino superior na época buscou ampliar suas formas de organização e na formação de entidades nacionais, como destacou Miranda (2011), além das lutas em

defesa da escola pública que foram lideradas pelas entidades acadêmico-científicas e sindicais do campo educacional. Esses elementos revelaram-se estratégicos no contexto da chamada redemocratização do país, como será analisado nas próximas seções.

#### **2.4 Inconformismo: a participação política da UNE na abertura**

A repressão, tortura e assassinatos durante a ditadura empresarial-militar fizeram com que os movimentos de oposição ao regime fossem reprimidos para assegurar a desorganização. Uma característica marcante deste momento foi a perseguição de lideranças e estudantes ligados à UNE, o que determinou para que o movimento estudantil se organizasse clandestinamente.

Desta maneira, em 1976, o movimento estudantil organizou o Encontro Nacional de Estudantes (ENE), que ajudou a construir debates acerca da sociedade brasileira e também retomar as atividades do movimento estudantil no país. Aos poucos, os estudantes de diversas universidades do país, organizaram-se em Centro Acadêmicos (CAs) e Diretório Centrais de Estudantes (DCE) com discussões sobre a universidade. Ocorreu, portanto, que o ENE foi estabelecido como elemento básico para a articulação dos estudantes.

O ciclo de reorganização dos estudantes iniciou-se em 1977 que foi um ano marcado por greves e passeatas em diversas universidades no país. Pode-se citar como exemplos, a greve dos alunos de medicina da Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ contra o aumento da carga horária e reivindicavam o aumento do valor da bolsa; os estudantes de medicina da Universidade Estadual Paulista – UNESP que exigiam mais verbas para os hospitais e protestavam contra a redução de 20% dos leitos; as manifestações dos estudantes também aconteceram na Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC Rio, Universidade Federal de Pernambuco – UFPE e Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, segundo Muller (2010).

A autora acima afirmou que o ano de 1977 foi marcado por inúmeras lutas estudantis como, por exemplo:

- **20 de abril:** manifestação na UFRGS contra prisão de colegas e as medidas do “pacote de abril”;

- **5 de maio:** passeata em São Paulo com reunião de 10.000 estudantes com as seguintes palavras de ordem: "anistia, soltem os presos, liberdades democráticas, abaixo a carestia".
- **10 de maio:** manifestação com a participação de 7.000 pessoas, organizada pela PUC-RIO em que participaram os estudantes da UFRJ, UFF, UERJ e atual UNIRIO;

Os atos organizados pelos estudantes repercutiram em âmbito nacional, no qual cartas de repúdio foram emitidas pelos estudantes de Curitiba, Sergipe, Bahia, Brasília, Minas Gerais tendo em vista a atuação repressiva do regime. Apesar da organização do movimento, fortes esquemas policiais eram montados e ocorreram prisões com o objetivo de reprimir os estudantes. Com isso, “a retomada da cena política por parte dos estudantes, após anos de silenciamento, tortura e assassinatos, veio se somar ao processo de reorganização da luta em defesa da educação pública que ressurgia em outro patamar naquele momento” (BRAGA, 2019, p. 144). Apesar da sua atuação na clandestinidade, a partir de 1978, simultaneamente ao período de efervescência política no país, os estudantes organizaram suas lutas e reconstruíram-se como entidade representativa.

## **2.5 As lutas populares: a mobilização dos movimentos coletivos**

A partir da década de 1970 os movimentos populares tornaram-se crescentes em diversas cidades do país. Segundo Cunha (1991), além dos conflitos no campo do trabalho, as mobilizações em torno da questão – condições de vida – esteve presente em vários confrontos. A reação popular ocorreu principalmente tendo em vista a condição dos transportes, principalmente ferroviário, no Rio de Janeiro e em São Paulo. As motivações se deram por inúmeros fatores tais como: acidentes, superlotação, atrasos e ausência de manutenção, que causavam um alto índice de insatisfação pelos usuários dos trens que movimentaram as cidades. O movimento “quebra-quebras” ocorreu entre 1974 a junho de 1976 e “não se tratava de manifestações organizadas, mas de revolta espontânea contra a precaríssima situação dos transportes urbanos de massa” (MENDONÇA & FONTES, 1996, p. 70).

Para exemplificar o quadro de precariedade, pode-se citar um caso que aconteceu em 1975 no Rio de Janeiro, em que o trem se chocou na estação, provocando a morte de um passageiro, ferimentos graves no motorista e em vários passageiros. O

movimento ocorreu com bloqueio das linhas, interdição de ruas próximas às estações, paralisação e incêndios de trens velhos. Inúmeras tentativas foram feitas pelo governo para reprimir e coibir a ação dos manifestantes, utilizando o Exército e a Polícia. Contudo, Mattos (1998) afirma que as mobilizações não puderam ser contidas e as manifestações foram cada vez mais intensificadas. Dessa forma, depois um longo período de manifestações e também de repressão ao movimento, em dezembro de 1979, o Ministro dos Transportes anunciou a liberação de 16 milhões de dólares para a reforma de unidades antigas de trens de São Paulo e do Rio de Janeiro. Portanto, as manifestações “quebra-quebras” “sensibilizavam as autoridades que demonstravam estar atentas tanto ao potencial de resistência dessas manifestações – e – mobilizaram grandes efetivos para reprimi-las ou evitá-las [...]” (MATTOS, 1998, p. 107).

Paralelamente, o período intensificou o processo de segregação espacial e reforçou as contradições sociais, geradas pelo modelo econômico da ditadura empresarial-militar. Isso era decorrência da expansão urbana e do aumento das migrações, que podem explicar o surgimento dos loteamentos periféricos que acarretou no crescimento de favelas, segundo Mendonça & Fontes (1996). As autoras afirmam ainda que nesses locais os problemas centralizaram-se em: quantidade irrisória de transportes; falta de saneamento básico; iluminação irregular; inexistência de escolas e até mesmo remoção dos moradores. Esse quadro de precariedades e também a luta pela posse da terra foram elementos primordiais para organização e resistência desse movimento que ocorreu principalmente no Rio de Janeiro.

Com a instauração da ditadura empresarial-militar a remoção das favelas adquiriu maior fôlego. Segundo Brum (2012), no Rio de Janeiro, um documento apresentado pela gestão do governo Negrão de Lima (1965-1971) reforçou a necessidade da implementação de um programa para remoção das favelas. Neste compasso, Mello (2014) afirma que entre 1966 a 1970 cerca de 30 favelas com um total de 70.595 pessoas foram afetadas pela política da remoção.

Tais remoções ocorreram na Cidade de Deus, Favela da Restinga (Barra da Tijuca), Vidigal e região de Guaratiba, dentre alguns exemplos das regiões que receberam a política de remoção do governo do estado. As remoções incluíam a transferência dos moradores para outras regiões ou encaminhadas para as cooperativas

habitacionais (Cohab)<sup>59</sup>. Contudo, Mello (2014) expôs que durante a década de 1970, a constatação sobre as péssimas condições dos conjuntos habitacionais revelou o resultado ineficaz da política de remoção em promover um ambiente saudável aos seus moradores.

Deste modo, a luta pelo direito à moradia adquiriu maior centralidade nas reivindicações dos moradores. A partir disto, pode-se exemplificar o caso dos moradores do Vidigal que, em 1977 receberam a ameaça de remoção sob o argumento de ameaça de deslizamento. Então, os moradores articulados em Associação de Moradores, obtiveram apoio de instituições como a imprensa e a Igreja para denunciar que a área não corria riscos, “[...] o que comprovaram com laudo técnico emitido por um professor da UFRJ contratado pela Igreja, que isto, sim alvo de especulação imobiliária” (MATTOS, 1998, p. 108).

O marco da atuação da Igreja neste contexto acontece com a criação da Pastoral das Favelas no Vidigal. Segundo Neto e Lourenço (2009) um documento chamado “Moradia do Pobre do Rio de Janeiro” da Arquidiocese do Rio de Janeiro aponta que a ação da Pastoral das Favelas tinha o objetivo de proporcionar assistência jurídica aos moradores ameaçados de perder sua moradia ou, prestando auxílio na reorganização ou criação de associações na comunidade.

Por meio de liminares na justiça e mediante o uso da resistência física, os moradores conquistaram o direito de permanecer no local, conforme apontado por Mattos (1998). Tal situação levou o fortalecimento da organização dos moradores para cobrar ação do poder público para instalação de postos de saúde, coleta de lixo, consertos das ruas, abastecimento de água e transporte coletivo. Ao centrar nessas questões, o que se verifica é que, mediante suas organizações coletivas, os moradores se articularam com instituições da sociedade com objetivo de reivindicar seus direitos. Uma característica marcante dos moradores foi buscar apoio nos diversos setores da sociedade que favoreceu o endossamento das suas demandas. Neste sentido, as ações do Estado que deixavam os indivíduos à margem encontraram um esforço coletivo com intensos conflitos para que a remoção não se efetivasse, que entoaram a condição de resistência.

Durante o período, houve também um movimento reivindicatório por parte das mulheres no país. Assim, em 1975 a comemoração do Ano Internacional da Mulher

---

<sup>59</sup>A Cohab foi criada pelo governo Federal durante a década de 1970 que atuava na construção de conjunto habitacionais populares em que moradores teriam que pagar prestações para ter acesso a habitação. É importante destacar que há inúmeras críticas a Cohab que vão desde as infraestruturas até denúncias de corrupção envolvendo as construções, ver mais em Mello (2014).

contribuiu para a reabertura do espaço político para que as mulheres colocassem suas bandeiras de luta. Foi sob o clima de reivindicações sociais que, segundo Teles (2015) as mulheres entraram em cena levantando importantes pautas de direitos tais como: direito de decidir sobre seu corpo; divisão sexual desigual do trabalho fora e dentro de casa; desnaturalizar a maternidade; entre outras.

Nesse contexto, as mulheres começaram, segundo Teles (2015), a inserir a bandeira da creche no bojo de suas reivindicações. Os apontamentos da autora acima indicam que o movimento pela creche teve grande articulação na sociedade brasileira nesse contexto. De acordo com a mesma autora, as mulheres

[...] exigiam creche como espaço de socialização de crianças e isso implica em adquirir qualidade profissional e condições adequadas para todos os atores envolvidos: crianças, mães, pais e profissionais. Havia palavras de ordem como: creche não é depósito de crianças; creche não é caridade, é um direito! Creche não é estacionamento! Cabe ao estado garantir políticas públicas que propiciem espaços sociais e pedagógicos para que as crianças pequenas sejam acolhidas e socializadas (TELES, 2015, p. 23).

No que se refere à articulação das mulheres, em 1978, o I Congresso da Mulher Metalúrgica realizado em Diadema, São Paulo também pode ser considerado um pontapé inicial na luta pela creche. Nesse âmbito, Schifino (2015) salientou que as discussões do Congresso foram além do que se esperava e as mulheres reivindicaram:

[..] igualdade de remuneração entre homens e mulheres; melhoria de condições de trabalho, adequadas à presença da mulher na fábrica; condições sociais que permitissem a realização do trabalho feminino tais como creches, escolas-parques e outras iniciativas que reduzissem seu tempo com atividades domésticas (SCHIFINO, 2015, p. 60).

O autor acima também afirma que em 1986, a CUT lançou uma campanha nacional intitulada “Creche para todos”. Para ele, essa articulação marcou a história da entidade com a primeira reivindicação proposta pelas mulheres. Também nesse contexto, surgiu em 1982, a Associação de Mulheres de Santo André – AMUSA, que foi responsável por direcionar importantes movimentos em defesa da creche.

A AMUSA, segundo Schifino (2015), era fruto da organização de militantes da esquerda ligados aos PCB e ao PC do B. Além disso, o autor apontou que a associação assumia como proposição a “principal bandeira a luta por creches próximas ao local de moradia” (Schifino, 2015, p. 62). As conquistas do movimento de luta por creches ao longo dos anos foram incorporadas às discussões voltadas à ampliação dos direitos das

crianças. Em síntese, as lutas empreendidas por creche durante a década de 1970 e 1980 resultaram na Constituição Federal de 1988, que assegurou:

(Artigo 7º, inciso XXV): Assistência gratuita aos filhos de até cinco anos;

(Artigo 208º, inciso IV): Garantia da educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade.

Por fim, cabe ressaltar que o direito à creche e à pré-escola fizeram parte do movimento de mulheres e dos movimentos populares fortemente organizados naquele contexto, no esgotamento da ditadura empresarial militar. Portanto, trata-se de lutas coletivas de resistência à ditadura, mas que trouxeram significativas conquistas para as crianças da classe trabalhadora, no contexto pós-ditatorial, no âmbito legal.

### **2.5.1 A luta pela escola pública**

A crise política da década de 1970 resultou em uma forte reação ao regime militar, na medida em que as forças oposicionistas denunciaram as atrocidades do período como a tortura, perseguição, prisões, repressão, arrocho salarial e outras. Por conseguinte, Germano (2011) afirmou que houve um crescimento dos movimentos sociais no campo da saúde, nas áreas rurais, no campo habitacional e principalmente no âmbito educacional. A conjuntura do período demonstrava a resistência e a composição das bases pela redemocratização do país. Isso significou, segundo Gohn (2009), a retomada da organização sindical, das comunidades de bases nos bairros, o movimento pela Anistia, e a reorganização partidária marcaram o processo de elaboração da Constituinte em 1980.

A partir de 1974, as reuniões anuais dos fóruns acadêmico e científicos do país da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência – SBPC<sup>60</sup> tornaram-se cenário de ampla discussão política e de resistência ao regime militar. Juntamente com esse processo, a UNE retornou com suas atividades, os estudantes começaram a se reorganizar e passaram a congrega a luta em defesa da escola pública que constituiu uma das principais questões do cenário político no período.

---

<sup>60</sup>Esta entidade foi criada em 1948 por pesquisadores e professores universitários de São Paulo e realizava reuniões anuais com temas diversos de interesse científico em vários lugares do país. Até o ano de 1970, a SPBC só reunia os docentes das áreas biomédicas, tecnológicas e ciências exatas, ver mais em Cunha (1991).

Cunha (1991) destacou que as reuniões da SBPC conduziam cada vez mais discussões específicas sobre o campo educacional. Um exemplo disso ocorreu no ano de 1980, na qual a 32ª Reunião Anual teve como temática “Ciência e Educação para uma Sociedade Democrática”. Desse modo, o autor salientou que a SBPC alcançou o campo fora da universidade, dos laboratórios e da sala de aula e ainda, tornou-se um dos poucos espaços para discussão das demandas políticas da sociedade brasileira na época. Seguindo as proposições de Braga (2019), os conflitos estabelecidos no âmbito da educação, “se materializaram na histórica segregação que caracterizava a oferta educacional e na crescente precarização da profissão docente que resultou das políticas educacionais implantadas na ditadura” (p. 144-145).

Em decorrência desse processo, no ano de 1979, diante da mudança da Confederação dos Professores Primários do Brasil (CPPB) à Confederação dos Professores do Brasil (CPB) por conta das alterações da Lei n. 5.692/71, os professores do ensino secundário também passaram a fazer parte da Confederação. A partir disso, Braga (2019) assinalou que a entidade impulsionou a articulação do movimento em nível nacional, fortalecendo a organização dos professores.

Como resultado dessas transformações, a autora acima destacou que o processo de luta pela reorganização da educação também propiciou a criação de entidades nacionais tais como a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) formada em 1977; a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (ANPOCS) criada em 1976; o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) e a Associação Nacional de Educação (ANDE), também constituídas no mesmo período. Dentro dessa ação, a autora apontou que o CEDES e a ANDE foram responsáveis por liderar várias Conferências Brasileiras de Educação (CBEs) que se estabeleceram como espaços importantes na defesa pela escola pública no país a partir de 1980.

Além disso, Cunha (1991) ressaltou que as CBEs que ocorreram sistematicamente naquele período serviram como elementos de contribuição para as universidades. O autor afirmou que na década de 1970 houve abertura de agências de fomento e à pesquisa para área de educação, que criaram comitês específicos ou programas de educação tais como o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

A I Conferência Brasileira de Educação foi realizada no período de 31 de março a 3 de abril de 1980 em São Paulo. A Conferência teve a participação de 1.400 pessoas de 18 estados do país, que ocorreu com a divulgação de textos, revistas, boletins e jornais que apresentavam discussões que tinham como centralidade a política educacional. As proposições de Cunha (1981) evidenciaram que a ação da conferência é que “nosso horizonte comum é a construção de uma educação democrática que esteja de fato comprometida com os interesses da maioria do nosso povo e não apenas a serviço das elites econômicas” (p. 46).

Saviani (2011) apontou que a I CBE representou um marco para educação brasileira, pois demonstrou a insatisfação dos educadores com significado político e social do projeto educacional vigente durante o regime militar.

Agora, em lugar da denúncia, a preocupação principal passa a girar em torno da busca de propostas alternativas para encaminhar os problemas da educação brasileira em consonância com o processo de democratização, para além do regime autoritário. [...] Conseqüentemente, a I CBE constituiu-se, sem dúvida, no evento emblemático que inaugurou essa nova fase da educação brasileira. Preocupada com novas propostas pedagógicas, essa fase abriu espaço para a emergência de concepções contra-hegemônicas (SAVIANI, 2011, p. 405).

Deve-se considerar que a realização I e II CBEs ocorreram ainda no contexto da ditadura empresarial-militar e atuaram como um canal de denúncias da realidade educacional. Dentro desse quadro, como salientou Braga (2019), as duas Conferências até então realizadas, expressaram “a necessidade de superação da tendência de fragmentação da luta pela educação pública, promovida até então isoladamente pelas várias entidades sindicais e acadêmicas que surgiam (e ressurgiam) como expressão da reorganização no campo educacional” (p. 152-153). Com essa perspectiva, as CBEs poderiam contribuir no fortalecimento das lutas pela educação pública.

Além disso, Cunha (1991) afirmou que uma das maiores contribuições sócio-políticas das CBEs foi a Carta de Goiânia, produzida na IV CBE, no ano de 1986. Para Cunha (1991) o documento “imprimiu a mais forte e decisiva orientação na plataforma das entidades da sociedade civil” (p. 96). Ainda, para o autor, a Carta manifestava a esperança de resolver os problemas estruturais da educação brasileira e que deveriam ser incorporados à Constituição do país. Cabe aqui mencionar alguns dispositivos presentes na Carta

A educação é um direito de todos os brasileiros e será gratuita e laica nos estabelecimentos públicos, em todos os níveis de ensino.

[...] É obrigação do Estado oferecer vagas em creches e pré-escolas para crianças de 0 a 6 anos e 11 meses de idade, com caráter prioritariamente pedagógico.

São assegurados aos deficientes físicos, mentais e sensoriais serviços de atendimento pelo Estado, a partir de zero anos de idade, em todos os níveis de ensino.

[...] Será definida uma carreira nacional do magistério, abrangendo todos os níveis e que inclua o acesso com provimento de cargos por concurso, salário digno e condições satisfatórias de trabalho, aposentadoria com proventos integrais aos 25 anos de serviço no magistério e direito à sindicalização.

[...] É permitida a existência de estabelecimentos de ensino privado, desde que atendam às existências legais e não necessitem de recursos públicos para sua manutenção (CUNHA, 1991, p. 97).

É possível constatar que a Carta de Goiânia (1986) produziu questões emergentes sobre a educação do país, buscando a construção de um projeto educacional severamente contrário ao que este vigente durante a ditadura empresarial-militar. Os princípios formulados tinham como centralidade o dever do Estado em assegurar a efetivação dessas proposições. Além disso, a Carta enfatizou o papel das entidades em reivindicar e contribuir no processo de democratização da educação.

Segundo Braga (2019), as CBEs se constituíram como importante espaço de aglutinação em defesa da escola pública. Segundo a autora, por meio das CBEs, o Fórum Nacional da Educação na Constituinte em Defesa do Ensino Público e Gratuito foi organizado em 1986. Para Braga (2019, p. 237) esse movimento expressou o

[...] nível da organização e o acirramento da dificuldade de manter a unidade necessária para potencializar a luta que encontrava obstáculos internos e externos ao movimento. A criação do Fórum envolveu um arco de alianças que reunia em seu interior entidades nacionais de caráter acadêmico-científicas, profissionais, sindicais e estudantis.

Um aspecto que a autora chamou a atenção é que o Fórum continuou sua luta ao longo dos anos, presentes inclusive durante a tramitação da atual LDB e do Plano Nacional de Educação. Contudo, ela destacou que essa aglutinação foi o resultado da participação das entidades de cunho acadêmico-científico e profissionais que deram direcionamento político ao movimento em defesa da escola pública. Assim, houve a participação de 15 entidades, que entre elas estão a ANDE, a ANPed, ANDES e outras.

Entre as ações realizadas pelo Fórum, Braga (2019) destacou o *Manifesto em Defesa da Escola Pública e Gratuita* que teve como objetivo mobilizar a sociedade brasileira, por meio do processo de coleta de mais de um milhão de assinaturas para obter uma emenda popular em defesa do ensino público e gratuito. Assim, esse movimento foi marcado pela realização de audiências públicas para difundir os princípios da luta.

Dentro desse contexto, as audiências públicas voltaram-se para importantes questões, tais como o papel do Estado na garantia do ensino público; o aumento de verbas para a educação; o ensino religioso nas instituições de ensino; a destinação das verbas públicas para o ensino público, entre outras. Entretanto, Braga (2019) reforçou que houve diversos embates com o setor privatista, que iam contra os princípios defendidos pelo Fórum. Mas, a autora apontou que as audiências e os atos públicos realizados pelo Fórum foram relevantes espaços para aglutinar a luta em favor do ensino público, gratuito e laico.

Com efeito, Braga (2019), afirmou que o

O esforço da luta coletiva pela defesa do caráter público e gratuito da educação como direito de todos e dever do Estado empreendido pelas entidades que se aglutinaram no âmbito do Fórum foi decisivo para a obtenção das conquistas alcançadas no capítulo da educação da Constituição Federal (BRAGA, 2019, p. 288).

Isso significou, segundo a autora acima, na reabertura do espaço político que teve a participação de vários atores da sociedade brasileira. Apesar dos embates presentes nesse movimento, a efervescência dessa articulação foi responsável por importantes debates para a educação. Além disso, segundo Braga (2019) representou um grande avanço de organização das entidades em defesa da escola pública.

Por outro lado, as contradições do processo de redemocratização no país foram apontadas por Fernandes (2006), ressaltando que a “conciliação pelo alto” expressou que a transição realizada pela oposição burguesa e pelos dissidentes militares tinha objetivos de interromper as reivindicações populares no período. Para o autor, a transição não foi produzida contra os militares, mas sim com os militares, que pretendiam conduzir a reconstrução democrática pautada no projeto burguês-conservador. Ao lado disso, a burguesia recolheu-se em dar soluções conciliatórias que, para o autor acima citado, indicam que “transição democrática, mantidas as presentes

condições, significa claramente deixar as coisas como estão ou piorá-las” (Fernandes, 2006, p. 63).

Segundo Fernandes (2006) a transição refletiu em uma abertura política sem riscos para as classes dominantes. Apontou que a revolução democrática requer luta “nos bairros, nas aldeias, nas fábricas, nas fazendas, nos sindicatos, nas organizações estudantis, nas famílias, nas igrejas, nas escolas, nos partidos, nas escolas de samba, nos centros de cultura etc. – em todas as situações grupais concretas e cotidianas” (Fernandes, 2006, p. 118). Desse modo, as formas de luta são imprescindíveis para que as classes trabalhadoras, na condição de classes oprimidas, conquistem “uma verdadeira república democrática”.

Diante do exposto, é importante apontar as considerações de Fernandes (2020) afirmaram que a educação é um grave dilema social brasileiro. Diante disso, a ausência da educação contribui para que os oprimidos não tenham consciência de sua condição. Além disso, para o autor, no sistema educacional “injusto e inócuo, há reprodução do sistema de desigualdade, da concentração de riqueza, de poder e de dominação. Essa é a função do nosso sistema de educação escolar: reproduzir o sistema tal qual. Aí está o caráter grave desse dilema” (p. 201).

Assim, a escola necessária é aquela que oferece uma educação emancipadora à classe trabalhadora. Com efeito, é necessário refletir sobre como a desigualdade social impossibilita o estabelecimento de bases para uma educação crítica, que se contraponha a um modelo educacional subordinado ao capital. Portanto, a partir das exposições realizadas até aqui verifica-se a importância de refletir sobre as estratégias utilizadas pela ditadura empresarial militar no contexto da sociedade brasileira. A ação truculenta do regime tinha a finalidade de desmobilizar e conter o processo democrático para consolidar seu padrão burguês. Contudo, as proposições realizadas demonstraram que a classe trabalhadora, na qual se inclui os professores, estudantes e outros grupos políticos, fizeram oposição ao regime, mas foram duramente reprimidos. No entanto, as lutas políticas desses agentes vieram a muito custo concretizar grandes passos democráticos a partir da Constituição Federal de 1988.

## 2.6 Os elementos da organização do movimento sindical docente no Brasil

Analisar a realidade do sindicalismo docente brasileiro, segundo Miranda (2011) envolve compreender a particularidade da história nacional dos professores no país. É importante considerar os aspectos presentes na história do movimento docente tais como:

- a) **Divisão territorial do país e a inexistência de um sistema nacional de educação:** Neste ponto a autora chamou atenção para a existência dos 26 estados e o Distrito Federal e a subdivisão dos municípios. Em síntese, essa distribuição geográfica contribuiu para dificultar a unificação das suas lutas;
- b) **Divisão entre os níveis e as modalidades de ensino:** Este aspecto indica a abordagem da divisão entre os professores do ensino básico e o ensino superior, por exemplo;
- c) **Heterogeneidade das formas organizativas:** Nesse caso, a multiplicidade das formas organizativas dos professores – sindicatos ou associações – deram origem a diversas formas de reunir os trabalhadores da educação e professores;

Tais esses elementos para a autora acima contribuíram para identificar as especificidades existentes no sindicalismo docente brasileiro. Além disso, reforçou que há lacunas de análises sobre o movimento docente brasileiro e por isso é importante apreender as experiências organizativas dos docentes no país.

Historicamente, o período entre 1950 e 1960 foi marcado pelo surgimento de inúmeras associações de professores primários em alguns estados brasileiros, como: Pernambuco, Ceará, Piauí, Alagoas, Espírito Santo, Santa Catarina, Goiás e Mato Grosso. Esse movimento favoreceu a criação da Confederação dos Professores Primários do Brasil (CPPB) que passou a representar os professores primários de todo país, segundo Vicentini & Lugli (2011).

No que tange à organização docente em caráter nacional, Miranda (2011) identificou que a primeira experiência ocorreu na década de 1960, por meio da CPPB, fundada em Recife. Esse movimento teve a participação do Centro do Professorado Paulista, a União dos Professores Primários do Estado Rio de Janeiro (UPRJ), a Associação dos Professores Primários de Minas Gerais, a União dos Professores Primários do Estado da Guanabara (Upeg), o Centro dos Professores Primários do Rio Grande do Sul, a União

do Magistério Primário Acreano, a Associação dos Professores Primários de Goiás, Sociedade Unificadora dos Professores Primários da Bahia, a Associação dos Professores Primários do Amapá, o Centro de Estudos e Recreação do Magistério Primário do Ceará e o Centro dos Professores Primários de Pernambuco. A partir da década de 1970, o nome da CPPB foi alterado para Confederação dos Professores Primários do Brasil (CPB)<sup>61</sup>. Cabe destacar que antes da década de 1970, a CPB atuava na representação exclusiva dos professores das primeiras quatro séries, mas depois da década de 1970 esse quadro mudou e passou a incorporar os docentes de outros níveis de ensino.

No caso dos professores secundários do ensino público criaram-se entidades específicas na Bahia, Ceará, Pernambuco, Piauí, Santa Catarina e Guanabara. Além disso, Vicentini & Lugli (2011), afirmam que o final da década 1980 culminou na fusão de diversas associações existentes ou que seriam criadas posteriormente. Deve-se registrar que, nesse mesmo período, a reforma dos ensinos de 1º e 2º graus e a luta contra ditadura militar, proporcionou a ampliação de entidades representativas dos docentes, como já explicitado anteriormente.

Pode-se dizer, portanto, que as entidades de professores foram marcadas por configurações específicas e possibilitou que o movimento dos professores tivesse seu campo de representação ampliado em associações ou em sindicato. Apesar das diferenças nas reivindicações por cada entidade, o movimento dos professores tornou possível a articulação com grandes mobilizações ainda no período da ditadura empresarial-militar.

### **2.6.1 O surgimento do Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do Rio de Janeiro (Sepe): “Ocupamos praças, avenidas, arenas. O grito ecoava: Presente!”<sup>62</sup>**

O atual Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do Rio de Janeiro (Sepe) surgiu em 1977, por meio de um grupo de professores no contexto de construção do novo sindicalismo. O grupo inicial era composto por militantes de organizações de esquerda, sendo formado por professores, universitários e até mesmo por outros

---

<sup>61</sup>No ano de 1989, a CPB foi transformada na atual Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE).

<sup>62</sup>Trecho do poema de Luiza Cavalcanti dirigido ao Sepe na revista de comemoração aos 40 anos da greve da educação de 1979, disponível em: <<https://www.seperj.org.br/wp-content/uploads/2021/03/boletim3434.pdf>>.

profissionais. Essa formação inicial teve a participação de docentes que faziam parte da Convergência Socialista (CS); do Movimento Revolucionário Oito de Outubro – MR-8; da Ação Popular (AP), Partido Comunista Brasileiro (PCB) e do Movimento de Oposição Aberta dos Professores (MOAP).

Nesse momento, não havia uma entidade sistematizada e a organização desse grupo ocorria em torno de reuniões e assembleias informais, de forma clandestina, tendo em vista o contexto da ditadura militar. As primeiras discussões do grupo eram sobre a formação de uma entidade que culminou na criação da **Sociedade Estadual dos Professores (SEP)** em 1977 que teve como primeiro presidente Ricardo Coelho<sup>63</sup>. A assembleia de fundação ocorreu na Casa do Estudante Universitário (CEU), em Botafogo que definiu a diretoria provisória. Essa atividade demarcou a primeira luta do SEP, no qual foi realizado um abaixo-assinado com as seguintes reivindicações: “[...] equiparação salarial entre os professores dos antigos estados da Guanabara e do Rio de Janeiro; resolução aumentando a carga horária do professor nas escolas; enquadramento por formação e um plano de carreira” (SOBREIRA, 2001, p. 136).

Por conseguinte, o abaixo-assinado foi enviado à secretária de educação Mirtes Wentzel, com 7 mil assinaturas que resultou na vitória da equiparação salarial. Contudo, para o movimento, essa conquista foi considerada parcial. Inicialmente, o SEP adotou boletins periódicos como forma de contato com a entidade e com a categoria docente. Nessa atividade, os boletins tinham como centralidade estimular a participação dos docentes, “convocando os professores a assumirem uma posição combativa em defesa dos nossos interesses, ou de questões da organização, apontando a necessidade da existência de núcleos por escola e por município” (SOBREIRA, 2001, p. 136).

Conforme aponta Sobreira (2001) o professor Godofredo Pinto juntamente com seu grupo, assumiu a liderança do SEP em 1978. Ao passo que, tornou-se uma figura fundamental para o movimento dos professores durante esse período. O autor acima pontuou que a relevância do papel de Godofredo no movimento deu-se por conta da sua base de apoio, “formada, majoritariamente, por professores e professoras das redes públicas (sua base familiar)” (SOBREIRA, 2001, p. 137).

---

<sup>63</sup>Essas informações constam em uma entrevista com Godofredo Pinto na revista de comemoração aos 40 anos da greve da educação de 1979.

Foi assim que, em outubro de 1978, os professores elaboraram uma proposta salarial e entregaram à secretária de educação Mirtes Wentzel. Além dessa ação, o SEP formulou uma carta aberta a população sobre as condições precárias de trabalho dos professores e também reforçando o quadro da crise educacional existente.

Nessa Carta Aberta, os docentes solicitavam apoio à comunidade, na figura dos estudantes, pais e trabalhadores, e denunciavam a situação econômica da categoria – “que precisava trabalhar em até três escolas” – e que aos docentes não era permitido “opinar sobre as diretrizes, leis e reformas que, tramadas em gabinetes, nos são impostas como soluções milagrosas” (MIRANDA, 2011, p. 55).

Destaca-se aqui que a fusão do Rio de Janeiro com o estado da Guanabara na ditadura militar trouxe inúmeras mudanças decorrentes da formação de um único estado do Rio de Janeiro. Em 1º de julho de 1974 a Lei Complementar n. 20 que foi implantada em 1º de março de 1975, definiu a fusão do estado da Guanabara<sup>64</sup> com o estado do Rio de Janeiro. Esse contexto, “implicou em organizar um novo sistema estadual de educação englobando os dois antigos estados” (CRESPO, 2016, p. 14).

É importante situar que naquele período, o estado do Rio de Janeiro estava terminando a gestão do governo Faria Lima (1975-1979) e dava início à gestão do Chagas Freitas (1979-1983). A situação em questão possibilitava refletir sobre os direcionamentos do governo, a partir da fusão, em que se tratava de articular a Secretaria de Educação e Cultura, Desportos e Turismo da Guanabara e a Secretaria de Educação e Cultura do Rio de Janeiro. Neste contexto,

[...] eram estruturas educacionais com identidades próprias, o que, de certa forma, inviabilizava a junção dessas instituições. A estrutura herdada do antigo estado da Guanabara, com reconhecida tradição de ensino que vinha desde o Município Neutro da Corte, configurava-se como modelo educativo para os demais estados da Federação. Além disso, o perfil acadêmico de seus docentes, considerado com melhor qualificação profissional em relação aos demais do novo estado, e a eficiente estrutura física da rede escolar, contrastando com a precarização com que se apresentavam as escolas dos outros 63 municípios do antigo estado do Rio de Janeiro, realçavam as diferenças existentes entre os dois sistemas de ensino (CRESPO, 2016, p. 21).

---

<sup>64</sup> Guanabara foi um estado do Brasil que estava localizado dentro do território do atual Rio de Janeiro e em 01/01/1974 a cidade do Rio ao estado do Rio foram fundidos. Disponível em: Ferreira, Marieta de Moraes. A fusão do Rio de Janeiro, a ditadura militar e a transição política. In: Abreu, A. A. (Org.) **A democratização no Brasil**: atores e contexto. Rio de Janeiro: FGV, 2006. cap. 6, p. 163-203.

As dificuldades criadas pela fusão eram inúmeras, como foi o caso dos recursos humanos – os professores. Nesse caso, o estado do Guanabara tinha um piso salarial superior ao antigo estado do Rio de Janeiro, o que resultou em divergências tendo em vista a possibilidade de redução dos seus salários. Esse quadro indicou a necessidade de estabelecer a situação administrativo-funcional dos docentes. Mediante essa análise, verificou-se que havia essa questão iminente que atingiu os professores e foi incorporada ao plano de lutas durante o período.

As proposições de Miranda (2011) indicaram que, a partir de 1978, as lutas da então SEP assumiram um caráter combativo, o que acarretou em que a entidade adquirisse as características do novo sindicalismo em curso. Tal resultado pode ser confirmado pelo elemento principal do Sepe, a unificação da categoria anos mais tarde, que possibilitou a realização de grandes mobilizações no Rio de Janeiro.

A partir de então, diversas assembleias foram convocadas pela entidade. Assim, em 11 de março de 1979, com participação de aproximadamente 5 mil professores de 1º e 2º graus no Sindicato dos Operários Navais em Niterói, foi deflagrada. Sendo assim, a proposta da greve por tempo indeterminada foi

[...] apresentada pelo Núcleo de Campos (uma das bases do professor Godofredo<sup>65</sup>), foi imediata. O discurso de seus militantes, segundo todos os depoimentos, massacra a proposta da diretoria, e a proposta de greve por três dias sequer é considerada, sendo intensamente vaiada. Os professores comparecem ao sindicato com o fim exclusivo de homologar a greve. A proposta de greve por tempo indeterminado ganha por aclamação (SOBREIRA, 2001, p. 140).

Por sua vez, Miranda (2011) aponta que a greve foi motivada pela proposta do plano de cargos propostos pelo governo Faria Lima que, dentre as propostas apresentadas estava à determinação do aumento da carga horária de 12 para 20 horas semanais. A greve teve um número expressivo de professores de vários municípios e do estado do Rio de Janeiro, esta seria realizada dentro das escolas com assinatura do ponto.

Após 4 dias do início da greve, o governador Chagas Freitas tomou posse e a greve foi encerrada em 24 de março de 1979. A entidade procurou aguardar por um período máximo de 2 meses a negociação com o governo, que havia assumido um

---

<sup>65</sup> A proposta da greve foi apresentada pelo Luciano D'Angelo Carneiro principal liderança do núcleo de Campos dos Goytacazes – RJ que era cunhado de Godofredo Pinto.

compromisso público de negociação com os professores. Ao mesmo tempo, em 24 de junho de 1979 foi definido em assembleia a denominação da entidade de **Centro de Professores do Rio de Janeiro – CEP-RJ**, a partir da fusão da UPRJ, Associação dos Professores Primários do Rio de Janeiro – APERJ e a SEP.

Como o governo não atendeu às reivindicações dos professores, em agosto de 1979 foi anunciada a possibilidade de uma nova greve. “A resposta do governo não foi a de retomada das negociações, ao contrário, demonstrou a truculência das forças ditatoriais, que fez uso da coerção direta e do aparato jurídico como tentativa de aniquilamento do movimento [...]” (MIRANDA, 2011, p. 57). Posto assim, o governo do estado tratou de declarar a ilegalidade da greve.

Conforme assinala Miranda (2011), o governo impôs várias medidas para tentar desmobilizar o movimento dos professores, dentre elas, estavam a prisão de professores, como “a prisão do presidente do CEP, Godofredo da Silva Pinto, na sede da entidade, e, em São João de Meriti, das professoras Maria da Glória Gomes de Oliveira, Isabel Silva Melo, Rita Maria da Silva e Helena Arantes da Rosa, essas últimas levadas para o DOPS” (MIRANDA, 2011, p. 58). A mesma autora acima citada identificou que a segunda greve de 1979 foi marcada pela forte atuação da Polícia Política do estado do Rio de Janeiro nas mobilizações realizadas pelo movimento. A ação da Polícia, inclusive culminou na apreensão de materiais dos grevistas e o governo procurou fazer levantamento dos nomes dos professores envolvidos nas greves.

As tentativas de reprimir o movimento não foram finalizadas, pois o governador Chagas Freitas solicitou ao presidente Figueiredo que cassasse o registro do CEP. Desta maneira, “o Departamento de Polícia Política e Social prendeu lideranças do movimento e lacrou a sede da entidade na Rua Alcindo Guanabara, 24, sala 1006” (MIRANDA, 2011, p. 60). Apesar disso, o CEP continuou suas articulações na ilegalidade. Ao final de agosto de 1979, o fim da greve foi decretado sob a declaração do governo Faria Lima de que faria os pagamentos dos salários prometidos em março. Cabe destacar que o CEP conseguiu conquistar a demanda de salário proposta pela greve de 1979, como aponta Miranda (2011, p. 61) “o movimento conseguiu fazer da greve de 1979 uma experiência indelével na história do sindicato ao conquistar um piso de cinco salários-mínimos, marco que seria transformado em principal reivindicação salarial da categoria nos momentos posteriores”.

Ao longo desse período, Miranda (2011) reforçou que o CEP efetuou discussões acerca das condições de trabalho dos funcionários das escolas, assembleias, paralisações, eleições para diretoria e até mesmo, realização de greve dos professores conveniados. A partir de 1985, Hildézia Medeiros, assumiu a diretoria do CEP, durante os anos de 1985 a 1987.

No entanto, como assinala Miranda, a próxima greve da entidade somente ocorreu em 1986, que segundo ela, esse fato tinha como possíveis causas, a repressão estatal ou a alternativa escolhida pelo sindicato para seguir uma política moderada. Além disso, a autora considera ainda que a entrada do governo Leonel Brizola (1983-1987) gerou expectativas tendo em vista a proposta de campanha do candidato que esteve baseada nas questões sociais e principalmente, na área de educação. Nesse contexto, foi devolvida a legalidade do CEP.

Também nesse caso, como pontuou Miranda (2011), o arrocho salarial era evidente para os professores no governo Brizola. Para justificar esse fato, a autora apresentou o seguinte tópico, presente no caderno de Teses do CEP referente ao II Congresso Estadual de Professores Samora Mochel no Rio de Janeiro.

Quando o governador Brizola assumiu, os pisos eram de 2,94 = regência e 4,35 + regência (profs. IV e I). O confisco salarial realizado por Brizola foi de 38,77% e 40,23% dos poderes aquisitivos dos salários dos professores IV e I, respectivamente. Em 84, segundo ano do governo Brizola, a categoria foi premiada com um piso do prof. IV reduzido para 1,8 e do prof. I para 2,74 SM, onde seus poderes aquisitivos tinham caído para 63,6% e 63%, respectivamente (MIRANDA, 2011, p. 67).

Neste contexto, a greve de 1986 teve como reivindicações, o estabelecimento de um plano de carreira e defesa da escola pública que eram contrárias à investida do governo na formação do Centro Integrada de Educação Pública (CIEPs) que fazia parte do projeto educacional proposto por Brizola. A greve desse ano durou 27 dias e várias paralisações foram realizadas no período pós-greva para assegurar que as demandas fossem cumpridas.

Contudo, a avaliação da greve, segundo Miranda (2011), mostrou que a direção do CEP conduziu o movimento ao rebaixamento das reivindicações iniciais que eram de: a) piso de cinco salários mínimos; b) enquadramento por formação e por tempo de serviço para todos. Esta redefinição foi dada em nove e dez de abril pelo governo e a

diretoria sustentou em assembleia a proposta de “redução do piso para quatro salários mínimos, abdicação do enquadramento para todos e a alteração da progressão por tempo de serviço para o intervalo de cinco anos” (MIRANDA, 2011, p. 69).

Mas o fato é que a partir disso, o movimento foi dividido, é possível considerar que todo esse quadro não estava baseado somente na questão do piso salarial, mas envolvia os posicionamentos políticos presentes na entidade naquele período. O resultado disso foram os acirramentos das disputas no interior do sindicato que tinha como centralidade questões como:

- Quanto à filiação do sindicato a Central Única dos Trabalhadores (CUT);
- Condução do movimento grevista;
- Aliança de outros setores;
- Autonomia sindical;
- Posicionamento dos governos em relação ao projeto educacional;
- Imposto sindical.

Alguns dos elementos citados acima expõem algumas das discussões presentes na entidade que resultou em uma crise de direção no CEP. Para tanto, a diretoria em curso anunciou durante o terceiro congresso da entidade, realizado entre os dias 30 de outubro e 2 de novembro, sua renúncia para os próximos anos. “A ampliação do quadro social do CEP, bem como a filiação à CUT significaram a ruptura com o grupo político que dirigia a entidade, com algumas alterações na sua composição, desde 1979” (MIRANDA, 2011, p. 105).

Dessa forma, a partir das discussões feitas ao longo desse período, em 1987, a entidade passou a ser chamada de Centro Estadual dos Profissionais da Educação (CEPE). Essa ressignificação abordou as seguintes categorias profissionais: merendeiras, inspetores e serventes. Segundo o novo estatuto, qualquer profissional da rede municipal de educação do Rio de Janeiro e do interior também poderia ser filiado ao sindicato. As mobilizações do CEPE continuam ao longo de toda década de 1980. É importante ressaltar que uma direção provisória foi eleita em cinco de fevereiro de 1988. Deve-se apontar que naquele momento a entidade dispunha de “14.598 filiados, sendo que 7.527 filiados do estado descontaram a contribuição em folha de pagamento, no mês de março e, no município do Rio de Janeiro, 4.723” (MIRANDA, 2011, p. 80).

Ao longo desse período foram organizadas assembleias para debater com o movimento o caráter da greve e de que formas seriam realizadas as articulações. Uma carta aberta à comunidade apresentada em junho de 1988, reforçou que os aspectos da greve se davam em torno do congelamento salarial desde 1987. A Carta ainda apresenta que “a ilegalidade de um salário menor do que o mínimo é mascarado pela junção do salário-família, triênios e outros complementos, com os quais a remuneração bruta chega ao limite do salário mínimo igualmente para todos os funcionários com até 30 anos de serviço” (MIRANDA, 2011, p. 81).

Conforme afirma Miranda (2011), após inúmeras tentativas de negociação, não houve por parte do governo do estado nenhuma proposição acerca da reposição salarial e a greve foi deflagrada em 11 de junho de 1988. Além disso, a direção do então CEPE elaborou uma carta aberta aos trabalhadores do ensino que definiu como seria organizada essa mobilização, na qual entre as ações estavam:

discutir com os pais e as associações de moradores o significado da greve, realizar campanha de filiação e de finanças, discutir as reivindicações específicas da categoria, organizar atividades culturais tais como teatros e palestras, produzir material para dar visibilidade à greve e ao seu conteúdo (MIRANDA, 2011, p. 80).

No que tange à greve, essa foi considerada a mais longa da história da entidade e foi denominada “Greve de Ocupação”, tendo em vista que se baseou em realizar visitas às escolas para ampliar discussões e encaminhar as mobilizações que seriam realizadas. Ao mesmo tempo, a Secretaria de Educação do estado fez ameaças ao movimento, afirmando que haveria retaliações como corte de pagamento aos grevistas.

“Na primeira semana a greve atingiu cerca de 90% da rede estadual, tanto na capital quanto no interior” (MIRANDA, 2011, p. 81). O movimento foi marcado pela realização de passeatas, concentrações e vigílias. Ao lado disso, o governo tentou reprimir diversas passeatas feitas pelo movimento, mediante o uso do aparato policial para conter os manifestantes. Para fazer frente a isso, foi organizado um movimento pacífico no qual os professores levaram flores aos policiais com cassetetes que rodeavam a manifestação. Miranda ainda ressalta que esse movimento teve grande repercussão nos jornais do Rio de Janeiro.

A greve foi suspensa após 89 dias de duração. Porém, como assinala Miranda (2011) o resultado da greve não foi como o esperado e somente propostas mais gerais<sup>66</sup> de reivindicação foram atendidas pelo governo. Um elemento relevante no qual a autora acima salienta é que a origem da crise das greves e também sua extensão “recolocava o polêmico debate em torno da reposição ou não de aulas, o impacto das mesmas sobre a comunidade e, sobretudo, como os demais trabalhadores pensavam essa especificidade da organização dos trabalhadores em educação” (MIRANDA, 2011, p. 103).

Paralelamente, a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, o CEPE fez uma alteração em sua nomenclatura e passou a ser chamado de Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do Rio de Janeiro (Sepe). Essa alteração foi realizada em assembleia no dia 12 de dezembro de 1988, tendo em vista que a Lei assegurou o direito de sindicalização aos servidores públicos.

Ao compartilhar dessa perspectiva, a autora apresentou o documento *De que tipo de greve precisamos*, elaborado pelo CEPE que ficou nele expressando o impacto da greve para a entidade.

Seria uma ilusão pensar que podemos resolver definitivamente nossa questão salarial e a defesa da escola pública através de uma greve apenas. Nós, profissionais da educação, precisamos entender que a conquista duradoura de uma escola pública e de qualidade – o que pressupõe salários dignos para todos os profissionais que garantem o funcionamento desta escola – exigirá transformações mais profundas na realidade política e social do país (MIRANDA, 2011, p. 104).

Finalmente, deve-se salientar que “a ampliação do quadro social do CEP, bem como a filiação à CUT significou a ruptura com o grupo político que dirigia a entidade, com algumas alterações na sua composição, desde 1979” (MIRANDA, 2011, p. 105). Ao construir-se como força política, os sujeitos presentes e as atividades da entidade criaram dinâmicas que foram determinantes durante o percurso de articulações. Porém, as transformações sócias econômicas contribuíram para que os sindicatos tivessem um novo papel, que impactou diretamente no processo de organização de todos trabalhadores.

---

<sup>66</sup>Miranda (2011) destaca que as demandas atendidas foram “reforma das escolas; atualização do Estatuto do Magistério; exame das políticas pedagógicas do 1.º e 2.º Graus, além do Supletivo; revisão da legislação sobre a eleição de diretores de escolas; efetivação dos professores celetistas; concessão de licença sindical e o exame das situações concretas decorrentes da paralisação” (Miranda, 2011, p. 90, apud, Silveira 2002).

No decorrer de sua trajetória, o Sepe foi “articulando-se desde 79 em “zonas” espalhadas por várias regiões da capital e por diversas cidades do interior. Tais zonas foram núcleos de base relativamente ativos em várias localidades [...]” (MATTOS, 1998, p. 157). Esses núcleos, que em geral dispunham de articulações com o Sepe-RJ, formularam propostas coletivas buscando melhores condições de trabalho dos trabalhadores da educação desde a sua constituição, além de incorporarem pautas locais específicas. Em função disso, o próximo capítulo tem como objetivo apresentar a particularidade do núcleo de Campos dos Goytacazes – RJ e seu processo de criação.

### **CAPÍTULO 3: “O CEP somos nós, o CEP é nossa voz”<sup>67</sup>**

O objetivo deste capítulo foi o de analisar o processo de constituição do núcleo de Sepe em Campos dos Goytacazes, no contexto da chamada redemocratização, identificando os principais atores envolvidos e as lutas sociais existentes no processo de mobilização dos professores no município durante os anos de 1977 a 1988. Além disso, foram discutidos aqui os pressupostos teórico-metodológicos adotados, assim como as fontes empregadas para realização deste estudo.

#### **3.1 Bases metodológicas do estudo**

Os pressupostos teórico-metodológicos são princípios norteadores determinantes para que o investigador possa analisar o objeto de pesquisa, em sua busca pela compreensão do real. Nesse sentido, os acontecimentos históricos - o movimento de articulação dos professores - não são movimentos desconectados da realidade social. Por isso é importante identificar as matrizes epistêmicas que orientem a interpretação desse fenômeno. Assumidos estes pressupostos, tem-se como método o materialismo histórico-dialético que “permite uma apreensão radical (que vai à raiz) da realidade” (FRIGOTTO, 2002, p. 73).

Em síntese, o materialismo histórico-dialético implica em num caminho epistemológico que realiza um “esforço reflexivo de analisar criticamente a realidade e a categoria básica do processo de conscientização, é a atividade prática social dos sujeitos históricos concretos” (FRIGOTTO, 2002, p. 82). Nesse sentido, as relações sociais construídas pelos sujeitos determinam o ser humano enquanto sujeito histórico.

Uma compreensão materialista do mundo é então uma compreensão da atividade social e das relações sociais por meio das quais os seres humanos interagem com a natureza ao produzir condições de vida; e é uma compreensão histórica que reconhece que os produtos da atividade social, as formas de interação social produzidas por seres humanos, tornam-se elas próprias forças materiais, como o são naturalmente dadas (WOOD, 2011, p. 31).

Nesse debate, Wood (2011) afirmou que o mundo material não é natural, tendo sido constituído por um sistema de relações sociais e, em função disso, um produto histórico. Em função disso, este trabalho pretende contribuir para a análise das contradições e dos antagonismos presentes no processo de mobilização de professores

---

<sup>67</sup>Frases presentes nos cartazes durante a greve de 1979.

contra a ditadura empresarial-militar, a partir da sua organização como classe. Isto significa explorar a totalidade para compreender e explicitar esse fenômeno, reconhecendo que os aspectos políticos não estão separados do econômico. Ao contrário, as relações de produção não podem ser vistas de formas compartimentadas, mas que “uma organização social da atividade produtiva; e um modo de exploração é uma relação de poder” (WOOD, 2011, p. 33).

Partimos do pressuposto da centralidade do conflito entre capital e trabalho, e suas as mediações realizadas pelo Estado numa sociedade capitalista. A partir do desvelamento das relações entre capital e trabalho torna-se evidente o processo organizativo das classes. Por isso, Wood (2011) enfatizou que as instituições políticas e jurídicas subsistem de forma independente das relações de produção, mesmo que as relações de produção contribuam para sua sustentação. Contudo, as relações de produção moldam as formas jurídicas e políticas de modo particular, com seu modo de dominação, coerção e organização social.

Busca-se ressaltar aqui que as relações de poder são responsáveis por condicionar a natureza e a dimensão da dominação. Para Wood (2011) esse aspecto é uma questão de organização política entre as classes dos apropriadores. Para a autora, “a relação entre os apropriadores e produtores se baseia na força relativa das classes, e isso é em grande parte determinada pela organização interna e pelas forças políticas com que cada uma delas entra na luta de classes” (p. 33).

O sentido da proposta de Wood (2011) é de que a organização política tem papel estratégico na luta pela superação das desigualdades do capitalismo e, em última instância, na sua superação. Esse cenário expressa que a construção das relações de produção pode ser afetada pelo processo organizativo das classes, que assumem formas particulares e independentes. Partindo de uma perspectiva do ponto de vista histórico, “as relações de produção são historicamente constituídas pela configuração de poder que determina o resultado do conflito de classes” (WOOD, 2011, p. 34).

Neste sentido, os aspectos conceituais do objeto de estudo centram-se nos aspectos relativos a trabalho, educação e sindicalismo docente. Segundo Dal Rosso (2011) é possível verificar que a compreensão sobre o sindicalismo em educação está articulada a duas questões principais. Por um lado, a teoria do sindicalismo em educação está dentro dos pressupostos teóricos da teoria geral do sindicalismo. Isso

significa dizer que a compreensão do sindicalismo em educação tem que ser examinada pela ótica do sindicalismo geral. Do outro lado, está o segundo paradigma da especificidade do campo da educação que permite conceber todo conjunto da atividade sindical docente.

Em relação à segunda questão, prevalece a ideia de que é um sindicato que dispõe de autonomia relativa e ainda possui como elemento, ser uma das grandes categorias profissionais do país. Segundo dados do censo da Educação Básica realizado em 2020, são 2,2 milhões de professores e 161,183 diretores atuando na Educação Básica no Brasil. Os dados mostram que os docentes formam uma categoria profissional numerosa e que toda sua especificidade deve ser levada em conta para analisar o movimento do sindicalismo de professores.

Além disso, Dal Rosso (2011) destacou que a autonomia relativa do sindicalismo em educação “provém da capacidade do pessoal do campo de promover greves e movimentos sociais com objetivos em favor da própria categoria ou com objetivos em favor do conjunto da sociedade” (p. 18). Esse aspecto comprova que a organização sindical dos professores adota uma agenda de lutas em favor da educação pública brasileira, e não somente em prol da categoria.

Com efeito, a questão sindical é determinada pela relação de trabalho existente no sistema capitalista em curso e os elementos políticos que configuram as forças produtivas. Por isso, Dal Rosso (2011), reforçou que é fundamental realizar estudos empíricos que contribuam para obter conhecimentos sobre a realidade concreta da organização sindical, sua relação de autonomia perante o Estado e seu papel para a transformação da sociedade. É, pois, nesse caminho que será possível construir hipóteses consolidadas, a partir da realidade específica do objeto que está em estudo.

### **3.2 O percurso metodológico da pesquisa: As fontes e os procedimentos**

Esta pesquisa se insere na abordagem qualitativa em que segundo Minayo (2002) significa compreender um nível da realidade que não pode ser quantificado. Sob esse ideário a abordagem qualitativa “aprofunda-se no mundo dos significados, das ações, das relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações” (MINAYO, 2002, p. 22). Desta forma, essa pesquisa tem como objetivo compreender as relações existentes no processo de articulação dos professores do Sindicato Estadual dos

Profissionais da Educação do Rio de Janeiro, mais especificamente o núcleo do sindicato no município de Campos dos Goytacazes de 1977 a 1988.

No que se refere ao método utilizado para este estudo, optou-se pela história oral que segundo Ferreira e Amado (2006), se caracterizam como método historiográfico porque produz conhecimentos históricos e científicos. Isto é, não está direcionada em apenas em realizar um relato das experiências, mas sim, em fazer uma análise histórica. Além disso, segundo os autores acima,

[...] na história oral, o objeto de estudo do historiador é recuperado e recriado por intermédio da memória dos informantes; a instância da memória passa, necessariamente, a nortear as reflexões históricas, acarretando desdobramentos teóricos e metodológicos importantes (FERREIRA E AMADO, 2006, p. 15).

A utilização da História Oral permite o recolhimento de informações importantes para o processo de pesquisa por meio das entrevistas semiestruturadas. Dentro desse aspecto Thomson (2000) afirma que a metodologia da história oral possibilita o acesso às experiências que não foram documentadas “inclusive as vidas de líderes que ainda não escreveram suas autobiografias - e, mais importante, às “histórias ocultas” dos marginalizados: trabalhadores, mulheres, indígenas, minorias étnicas e membros de outros grupos oprimidos, ou excluídos” (p. 51).

Com efeito, a História Oral enquanto método possibilita compreender as experiências dos sujeitos e suas características singulares. Por isso, na história oral busca-se por sujeitos que vivenciaram determinadas situações para viabilizar informações relevantes para o processo de pesquisa.

Para realização do estudo foi adotado a entrevista semiestruturada que, segundo Marconi & Lakatos (2002), permite coletar dados que não podem ser encontrados em fontes documentais que são relevantes e significantes para explicitação do estudo. Para os autores, a entrevista contribui para a averiguação dos fatos, a fim de compreender a posse de determinadas informações que os sujeitos participantes possuem.

Como fonte de coleta de dados para este estudo foi empregada à pesquisa documental que segundo Marconi & Lakatos (2002) caracteriza pela busca de documentos escritos ou não e constituem-se como fontes primárias do estudo. A pesquisa documental, também, para Marconi & Lakatos (2002) é útil não somente para obter um panorama sobre o fenômeno estudado, mas trata-se de impedir a duplicidade

de informações ou até mesmo evitar esforços desnecessários durante o ciclo da coleta de dados.

Os tipos de documentos podem ser escritos ou não, e incluem os documentos oficiais, publicações parlamentares, documentos jurídicos, fontes estatísticas, publicações administrativas e documentos particulares. Além disso, também são documentos, a iconografia (gravuras, desenhos e pinturas etc), fotografia e objetos que são documentos que favorecem a compreensão da restituição do cenário que ocorreu o fenômeno. Em síntese, para Marconi & Lakatos (2002) os documentos podem expressar ideias e pontos de vista e ainda, permitem relembrar acontecimentos e sentimentos.

Em face do exposto, para este estudo também foram utilizadas matérias de jornais que foram encontradas sobre a formação inicial do núcleo do Sepe Campos. É a partir disso, que segundo Cruz e Peixoto (2007) apontam que a imprensa possui uma

[...] linguagem constitutiva do social, que detém uma historicidade e peculiaridades próprias, e requer ser trabalhada e compreendida como tal, desvendando, a cada momento, as relações imprensa /sociedade, e os movimentos de constituição e instituição do social que esta relação propõe (p. 258).

Trata-se, portanto, da expressão de realidades passadas que mostram os processos políticos, econômicos, sociais e culturais de determinado objeto em estudo. Dessa maneira, pode-se dizer que os jornais fornecem materialidade histórica porque contribuem para concretizar a conjuntura estudada. Deve ser ressaltado que, como afirma Cruz e Peixoto (2007) que utilizar a imprensa de forma metodológica significa “trazer para cada conjuntura e problemática que se investiga os desdobramentos teóricos e metodológicos que ela encaminha, articulando a análise de qualquer publicação ou periódico ao campo de lutas sociais no interior do qual se constitui e atua” (2007, p. 257).

Na pesquisa recorreu-se à análise documental para ter acesso aos documentos existentes no sindicato que comprovam seu lugar enquanto instituição. Assim, para coleta de dados, buscou-se as atas, comunicados, boletins, jornais de circulação da época, fotografias e todo material disponível na sede do núcleo Campos pertinentes ao passado da instituição. Após esse procedimento, foram encontradas atas do período de 1988 a 2003, porém o primeiro registro formal é datado de 25 de fevereiro de 1988.

Entretanto, a partir da exploração bibliográfica e das entrevistas realizadas com as pessoas ligadas à construção do núcleo durante o percurso da pesquisa, verificou-se que o período da ditadura militar foi marcado pela repressão política, mortes e retaliações que tinham como objetivo restringir a liberdade da população e, contribuiu, segundo Miranda (2011), para que os acervos dos sindicatos e sindicalistas fossem destruídos.

Outro desdobramento, para Miranda (2011) é de que “as fontes sindicais foram irremediavelmente extraviadas em faxinas, mudanças de sede e em inconsequentes apontamentos dos mesmos, por anos” (p. 18). Por outro lado, a autora reforça que nos últimos anos os sindicatos começaram a ter maior preocupação com seus acervos documentais, sendo fontes importantíssimas para se compreender a organização da classe trabalhadora em diferentes contextos históricos.

A partir da identificação das atas encontradas na sede do sindicato, optou-se por entrevistar lideranças que assinaram algumas das primeiras atas. Contudo, é importante considerar que a identificação das pessoas ligadas a construção inicial do núcleo se deu por meio do contato inicial da professora Graciete Santana Nogueira Nunes, que fazia parte da secretaria de Imprensa e Comunicação do sindicato. A partir dela, foi possível estabelecer contato com as pessoas que tiveram relevância na construção inicial do núcleo para que pudessem participar da pesquisa.

No entanto, foram encontradas dificuldades ao se entrar em contato com alguns dos participantes, pois alguns dos possíveis entrevistados não manifestaram interesse em participar das entrevistas, por considerarem que não tiveram relevância na participação da construção do núcleo, ou não moravam no município de Campos dos Goytacazes. Alguns dos militantes também já haviam falecido. O contexto da Covid-19, que teve como proposição o isolamento social, dificultou o acesso aos professores, em função de muitos estarem em idade avançada, e, por isso, algumas entrevistas foram realizadas no modelo remoto pela plataforma *Google Meet*. Assim, no total, foram realizadas 8 entrevistas, com os seguintes sujeitos: Luciano D’Angelo Carneiro; Maria Cristina Torres Lima; Ana Chrystina Venancio Mignot; Godofredo Saturnino da Silva Pinto; Maria Regina da Silva Pinto; Elaine de Souza Ferreira; Hélio de Freitas Coelho e Aristides Arthur Soffiati Netto.

### 3.3 O lócus da pesquisa

O núcleo do sindicato em estudo está situado na região Norte Fluminense do estado do Rio de Janeiro. Trata-se de um município constituído historicamente pela agroindústria sucroalcooleira, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2006, que apontam que o município era o segundo maior produtor de cana-de-açúcar no país. Esse contexto propiciou relevantes desdobramentos socioeconômicos para o município. A mesorregião Norte fluminense é composta por nove municípios: Campos dos Goytacazes, Macaé, São Fidélis, Carapebus, Quissamã, Conceição de Macabu, São Francisco de Itabapoana, Cardoso Moreira e São João da Barra.

Historicamente, a região Norte Fluminense foi predominantemente voltada para a produção açucareira, segundo Piquet (2004), o quadro urbano regional mostra que durante as três primeiras décadas do século XX, a região é tida como uma das maiores produtoras de açúcar do Brasil. A partir da década de 1970, o setor sucroalcooleiro teve reestruturação por conta do choque do petróleo que afetou a demanda por álcool no país, porém a oferta do setor açucareiro não atendeu a demanda.

Com isso, a região Norte Fluminense foi afetada e perdeu o papel de ser um dos maiores produtores da produção açucareira do país. Segundo Perez (2010) esse fenômeno trouxe impactos para região, ao passo que a região chegou a ter 70% da produção do setor sucroalcooleiro do país. Além disso, o autor afirma que isso contribuiu para que a região Norte Fluminense se mantivesse com baixos índices de desenvolvimento e altos níveis de pobreza e exclusão social.

Por conta disso, o município passou por um processo de mudança econômico proporcionado pelas atividades petrolíferas que foram se constituindo a partir da década de 1980. Piquet (2004) destaca que esse processo provocou mudanças efetivas na região Norte Fluminense.

Dentro desse contexto, Cruz (2007) afirma que os recursos da indústria petroleira vêm sendo utilizados de forma centralizada, acarretando em conflitos nas antigas e novas demandas, a partir da pressão pela melhoria da infraestrutura urbana, por mecanismos de inclusão social, por meio do acesso às políticas sociais e por setores historicamente excluídos e, a partir de então, atraídos pelas novas oportunidades.

Cruz (2007) ainda chamou a atenção pelo processo de penalização que os municípios à margem destes “enclaves territoriais dinâmicos” (2007, p. 45) sofreram,

em função do declínio das atividades econômicas historicamente desenvolvidas e pela polarização instaurada pelos investimentos provenientes dos municípios ricos, tornando-os economicamente desinteressantes para o grande capital. Entretanto, o *boom* econômico proveniente da criação de postos de trabalho e da remuneração provenientes dos royalties foi interrompida em 2014, o que vem acentuando um cenário de forte retração econômica.

No que se refere ao contexto histórico da pesquisa, a partir da década de 1970, como salienta Amaro Junior, Alentejano e Silva (2022) a dinâmica dos conflitos sociais foram intensificados na região, por conta do processo de modernização agrícola. Os autores afirmam ainda, que esse processo impactou as usinas de açúcar e álcool da região Norte Fluminense. Neste contexto, houve “modernização tecnológica, expropriações, expulsão de posseiros, colonos e moradores do interior das fazendas, anulação de direitos trabalhistas e expansão da fronteira agrícola” (Amaro Junior, Alentejano e Silva, 2022, p. 9). Contudo, a modernização manteve as estruturas históricas e sociais de terra e ainda consolidou a influência política, prestígio social e poder financeiro das elites na região.

Por outro lado, Medeiros (1989) identificou que a região de Campos dos Goytacazes foi marcada por intensos conflitos pela terra nesse período. Porém, esses embates evidenciam a resistência dos trabalhadores rurais fluminense. Dentro desse quadro, a autora acima salientou que em 1963, aconteceu uma importante ação dos trabalhos nas terras do Imbé em Campos dos Goytacazes. Esse movimento mobilizou cerca de 200 trabalhadores da usina da cana que logo foram surpreendidos pela repressão policial.

Dessa maneira, Medeiros (1989, p. 68) apontou que

A mobilização ultrapassou os trabalhadores do campo e os de usina, após uma assembleia com presença de mais de duas mil pessoas, decidiram realizar uma passeata pelas ruas da cidade em apoio aos ocupantes do Imbé. A articulação com outras forças sociais e com parlamentares desaguou em pressão junto ao governo estadual e à Supra para a desapropriação da terra, o que acabou ocorrendo.

Ou seja, o movimento de articulação dos trabalhadores na cana apresentado acima, sinaliza que houve movimentos de resistências no norte fluminense. Esta conjuntura evidenciou as características socioeconômicas do município que impactaram a organização política dos trabalhadores.

Além disso, Almeida e Carvalho (2019) apontam que o processo de modernização do município de Campos foi alicerçado num projeto “[...] de desenvolvimento econômico acentuadamente elitista e excludente, tanto no que concerne aos direitos trabalhistas e às condições qualitativas de trabalho, quanto em relação à produção de uma esfera pública mais democrática e participativa” (p. 7).

Nesse âmbito, os espaços de representatividade política podem ser inviabilizados por conta das arbitrariedades de um Estado dirigido para os interesses particulares que representa não só a realidade local, mas todo país ao longo do percurso histórico, como já salientado nas proposições deste trabalho.

Em relação ao nosso objeto de estudo, a sede atual do Sepe Campos está localizada na região central do município de Campos dos Goytacazes, no Edifício Ninhos das Águias - Praça São Salvador, Nº 41, salas 513/514.

O Estatuto de 2015<sup>68</sup> que ainda está em vigor do sindicato definiu quanto à sua organização regional e municipal e estabeleceu que para o reconhecimento do núcleo municipal e regional deve ter:

I - representação no Conselho Deliberativo, conforme o disposto no artigo 32 e respectivos parágrafos; II - endereço oficial de funcionamento permanente; e III - filiação ao SEPE/RJ de, no mínimo, 10% (dez por cento) dos profissionais de educação das escolas localizadas no município (SEPE, 2015).

Além disso, o Estatuto também determinou em seu Artigo 58 que, as eleições para o núcleo municipal e regional devem ocorrer na mesma data da diretoria geral do SEPE/RJ. Ainda, o Estatuto colocou no primeiro parágrafo do mesmo artigo que a diretoria dos núcleos municipais e das regionais da Capital deve ser composta por 5 (cinco) membros efetivos, distribuídos nos cargos de coordenação geral, tesouraria e secretarias, no mínimo, e, no máximo, 48 (quarenta e oito).

O artigo 59 do Estatuto dispôs que o núcleo municipal e regional dispõe de autonomia política e sindical, desde que sigam as orientações/deliberações previstas nas Assembleias Gerais, Conselho Deliberativo e Conferência. Assim, o Estatuto definiu também que o mandato das diretorias eleitas é de 3 anos e as eleições devem ser

---

<sup>68</sup>Ver mais em Apêndice C.



### 3.4 Identificação dos sujeitos da pesquisa

As entrevistas realizadas ocorreram mediante um prévio roteiro de entrevistas, com perguntas semiabertas para fundamentar a investigação. Assim, as entrevistas tiveram como objetivo mapear a história da construção inicial do núcleo, o perfil dos dirigentes, a formação, o envolvimento com partidos políticos e outros aspectos, buscando construir a realidade concreta da articulação do sindicato. Todos os entrevistados concordaram em participar da pesquisa e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Além disso, a presente pesquisa foi submetida e aprovada ao Comitê de Ética e Pesquisa em 06 de agosto de 2021.

O primeiro contato para levantamento de dados sobre a sede Campos ocorreu no dia 21 de setembro de 2020. Nesse primeiro momento foram localizados boletins, fotografias, notícias de jornais e atas que mostravam a oficialização sobre a direção do sindicato.

Deste modo, os registros encontrados nas primeiras do sindicato mostram que:

#### ATA 01

- **Assunto:** Tirar a Comissão Provisória para o núcleo Campos
- **Data:** 25/02/1988
- **Local:** Sindicato dos Trabalhadores Rurais, avenida 13º de Maio nº 103
- **Horário:** 17 horas

#### Resumo da reunião

Proposta de formação de uma Comissão Provisória para o núcleo de Campos

A ata acima é o primeiro registro formal encontrado na sede do sindicato e relata que, a partir desta data, os participantes tinham como proposta criar a Comissão Provisória do núcleo do Sepe Campos. Dessa maneira, a ata do dia 03 de março de 1988, apresentada abaixo:

## **ATA 02**

- **Assunto:** Tirar a Comissão Provisória para o núcleo Campos
- **Data:** 03/03/1988
- **Local:** Sindicato dos Trabalhadores Rurais, avenida 13º de Maio nº 103
- **Horário:** 17 horas

### **Resumo da reunião**

Formação da Comissão Provisória para o núcleo de Campos

A partir dessa assembleia ficou definido a formação da Comissão Provisória da diretoria colegiada integrada pelos seguintes professores: Ivete Guerra Marins, Heloisa da Silva Pinto Carneiro, Elisabeth Duncan Campista, Ester de Fátima Miranda, Corazita Teixeira Balbi, Scheila França, Elaine Ferreira e Regina Wigand Fernandes.

Essa ata apresentada também registrou que houve uma demissão dessa Comissão Provisória e ao final da reunião, ficou decidido que a Comissão Provisória seria composta pelos seguintes nomes e ainda estaria em aberto: Agostinho Andretti, Eduardo Peixoto, Raymundo Ramos Correa Filho, Isabel Cristina Chaves Lopes, Thereza Christina Cruz, Eroseléia de Oliveira, Sandra Maia, Sandra Moreira Sales, Augusto Sales Pupo, Celso Acácio, Lenice Manhães e Odisseia Nogueira Pacheco.

A realização das entrevistas semiestruturadas ocorreu nas residências dos entrevistados e tiveram a duração em torno de 40 minutos a 2 horas. É importante salientar que somente 2 entrevistadas escolheram a entrevista pelo telefone. Uma das entrevistas foi realizada pela plataforma *Google Meet* em função do local de moradia da entrevistada. A partir disso, realizaram-se 8 entrevistas semiestruturadas com os respectivos entrevistados.

**Tabela 2. Identificação dos participantes, forma de realização das entrevistas**

	<b>Entrevistado (a)</b>	<b>Data da entrevista</b>	<b>Forma de realização da entrevista</b>
Participante 1	Luciano D'Ângelo Carneiro	05/05/2021	Presencial
Participante 2	Maria Cristina Torres Lima	15/07/2021	Telefone
Participante 3	Ana Chrystina Venancio Mignot	16/07/2021	Online (Google Meet)
Participante 4	Godofredo Saturnino da Silva Pinto	02/08/2021	Presencial
Participante 5	Maria Regina da Silva Pinto	02/08/2021	Presencial
Participante 6	Eliane de Souza Ferreira	08/12/2021	Telefone
Participante 7	Hélio de Freitas Coelho	20/12/2021	Presencial
Participante 8	Aristides Arthur Soffiati Netto	01/12/2021	Presencial

**Fonte: Dados da pesquisa**

**Tabela 3. Identificação dos participantes com formação acadêmica e filiação partidária**

	<b>Idade</b>	<b>Formação Acadêmica</b>	<b>Filiação Partidária</b>
P1	75 anos	Licenciatura em Matemática	Partido dos Trabalhadores (PT)
P2	66 anos	Licenciatura em Letras	Partido dos Trabalhadores (PT) / Cidadania
P3	67 anos	Licenciatura em Pedagogia Mestrado em Educação	Não teve
P4	78 anos	Graduação em Matemática Mestrado em Matemática	Partido dos Trabalhadores (PT)
P5	76 anos	Licenciatura em História	Partido dos Trabalhadores (PT)
P6	73 anos	Licenciatura em Artes	Não teve
P7	74 anos	Licenciatura em História/Graduação em Direito	ARENA
P8	74 anos	Licenciatura em História	Não teve

**Fonte: Dados da pesquisa**

Com base na tabela 3, foi possível verificar que a maioria dos entrevistados tem entre 66 a 74 anos de idade. Todos atuaram como professores da Educação Básica e possuem Licenciatura. O roteiro de entrevista aplicado aos participantes da pesquisa teve como propósito ser um guia de conversa para que os participantes pudessem se sentir à vontade para apresentar os fatos pertinentes à investigação.

A primeira pergunta do roteiro estava relacionada à motivação/desejo de ser professor. Portanto, foi perguntado “Você poderia falar um pouco de como se tornou professor (a)?”.

*E quando eu terminei o segundo grau, eu tinha que escolher o que eu ia fazer no terceiro grau. E a minha mãe era uma italiana muito durona e aí cê imagina os cinquenta e cinco anos atrás, os pais ainda interferiam muito naquilo que era decisão e vocação dos filhos e ela tinha um sonho dela de ter um filho médico, um filho engenheiro e o terceiro... (somos em 3) podia ser o que ele quisesse, né? Mas já eu era o segundo, eu tinha que ser engenheiro porque o mais velho foi fazer medicina e eu não queria ser engenheiro por nada, eu relutei, relutei, mas ela me acabou me mandando junto com meu irmão pra morar em Itajubá, que era uma escola que uma tinha escola pública de muito boa qualidade, onde um primo mais velho estudava lá [...] E criaram o curso de matemática naquele ano que eu eu tava prestando vestibular lá, eu fiz também vestibular aqui e dessa forma eu ingressei aqui na faculdade, tranquei a matrícula lá no... e vim fazer o curso aqui em Campos e acabei me formando aqui. Eu tinha algum jeito pros números, os meus professores diziam isso e na queda de braço com minha mãe, que ela queria que eu fosse engenheiro e eu queria ser professor de história e não de matemática, eu acabei fazendo um acordo com ela e virei professor de matemática (Luciano D'Angelo).*

*[...] Eu comecei a dar aulas aos 20 anos de idade, havia uma certa dúvida em relação a carreira né, nos anos 60? Inicialmente, pelo fato de ser uma família que tem uma tradição na área da medicina desde o meu bisavô um dos primeiros médicos negros da história do Brasil [...] Então, havia uma coisa assim de que eu deveria estar preparado, sendo preparado pra dar continuidade nessa linha. Inclusive, comecei fazendo o científico e no meio do caminho, aconteceu uma tragédia em família, minha mãe contraiu um câncer naquela época não se podia nem falar o nome da doença, né? E faleceu [...] Então, mas era um homem com sete filhos, mamãe morreu e eu fiquei um pouco assim, meu tio dizia que ia ajudar, porque não tinha faculdade aqui em Campos de Medicina., mas eu não acreditei muito nisso não. E eu já estava lendo muitas coisas [...] e também já estava começando a me envolver com matéria de história, e aí eu mudei, fui fazer o clássico, que era o Liceu e que já dava uma base boa pra essa área, né? Fiz o vestibular pra faculdade de direito de Campos, passei, cursei o primeiro ano e não me contive e me aproximei da história, fiz o vestibular para faculdade de Filosofia e fiz o curso de história e concomitantemente e fiz o curso de direito. No primeiro ano da faculdade de filosofia, eu a dar a aulas (Hélio Coelho).*

*Pertenço a uma família tradicionalmente de professores: mãe, tia, tio... Foi uma opção natural e muito incentivada pelos meus pais, sobretudo por lidar com o saber (Maria Cristina).*

*Me tornei professora com muito sacrifício, luta dos meus pais e muita vontade. Estava no meu coração a vontade de ser professora (Eliane de Souza).*

*Eu me tornei professora por acaso e também por imposição familiar, na verdade, eu faço parte de uma geração onde as mulheres começaram a cursar outras profissões diferentes das quais elas eram predestinadas. [...] Quando terminei meu ginásio tive que escolher para que curso eu iria, então eu quis fazer o científico, mas minha*

*mãe achava que toda mulher tinha que ser professora e disse que só autorizaria eu fazer o científico, se eu fizesse o curso normal. E assim, eu fiz, então eu cursei o normal para agradar minha mãe e o científico para me agradar, eu queria fazer medicina, acabei não fazendo porque fui reprovada no vestibular [...] Mas eu me saía muito bem na escola normal. [...] Minha mãe falou você vai fazer outro vestibular, você vai fazer o vestibular em pedagogia. Ahh eu não quero fazer pedagogia, ah... você vai fazer os dois cursos. E logo que eu entrei no curso de pedagogia [...] aí eu finalmente resolvi que não queria fazer vestibular para medicina que eu queria continuar então no curso de pedagogia. Então, no segundo ano da faculdade, eu comecei a lecionar no Colégio Nilo Peçanha e no Colégio Auxiliadora (Ana Chrystina).*

Constatou-se, a partir as falas acima, que a maioria dos entrevistados se tornou professor por imposições familiares. As conclusões se articulam com as ideias de Valle (2006) tendo em vista que a carreira docente era tida como uma das profissionais valorizadas socialmente naquele contexto. Essa valorização, segundo a autora, ocorria por causa de um “certo status profissional com estabilidade de emprego (características até há pouco tempo exclusivas das profissões tradicionalmente reputadas como “nobres”), colocando os professores ao abrigo das grandes flutuações do mercado” (VALLE, 2006, p. 181).

Segundo Ferreira Jr & Bittar (2006) o perfil do professorado brasileiro do passado originava-se das camadas médias urbanas e nas próprias elites contando com um número restrito de profissionais no país. As entrevistas apontaram que um quantitativo expressivo dos militares era de famílias que já dispunham de acesso ao ensino superior naquele contexto, que era um elemento de grande distinção social e que uma parcela muita pequena da população brasileira tinha acesso. Contudo, conforme as proposições indicadas neste trabalho, este cenário modificou a origem de classe dos professores, tendo sido incorporados docentes das classes trabalhadoras.

Quanto à formação dos entrevistados, constatou-se que estes estudaram na Faculdade de Filosofia de Campos (FAFIC) que era uma instituição privada que oferecia cursos de licenciatura na região e posteriormente também lecionaram na própria faculdade. É importante chamar a atenção de que a única instituição superior pública existente naquele momento era o Instituto de Ciências da Sociedade e Desenvolvimento Regional / ESR – Universidade Federal Fluminense, com o Curso Serviço Social, que completou recentemente 60 anos.

Historicamente, as instituições privadas de ensino mantiveram-se hegemônicas na oferta do acesso ao ensino superior no município, até o contexto da década de 1990, no qual o quadro foi sendo gradativamente alterado. Como mostra Pavan e Backes (2016, p. 43), “a maioria dos professores da educação básica, se possui formação superior, foi obtida nas faculdades privadas criadas a partir da Reforma Universitária de 1968, reforma essa que incentivou a ampliação do ensino privado no país”.

Verificou-se ainda que os entrevistados trabalharam em diversas escolas e instituições de ensino superior do município tais como: Colégio Estadual Nilo Peçanha, Liceu de Humanidades de Campos<sup>70</sup>, Universidade Cândido Mendes, Escola Técnica Federal, Colégio Batista e outras unidades de ensino.

Quanto ao tempo de trabalho na profissão, os entrevistados possuem entre 25 ou mais anos de atuação como professores. Além disso, o participante Hélio Coelho e Ana Chrystina continuam lecionando e os demais estão aposentados. Atualmente, o primeiro ainda leciona na Universidade Federal Fluminense (UFF) e a Ana Chrystina atua no Programa de Pós-graduação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

O quadro 2 indicou que somente 3 participantes não tiveram filiação político partidária. É a partir desse ponto que Silva (2006) apontou que a formação inicial do Sepe foi marcada por dois segmentos: O primeiro era composto pelos professores oriundos do movimento estudantil, recém egressos das Universidades.

Já o segundo, estava constituído pelos professores primários e professores que haviam formados em faculdades particulares, em que segundo Silva (2006) “(onde o processo de teorização política e crítica, se existente, era fortemente reprimido ou inexistente), com larga experiência do cotidiano escolar e profissional, que assumiam uma postura espontaneísta face o processo de mobilização” (p. 27).

Dentro desse aspecto, é possível verificar que a construção inicial do Sepe foi marcada por um espontaneísmo na militância. Esse fato demonstra ainda que a experiência proporcionada pela participação no movimento sindical produziu impactos na condução do processo de mobilização. Á medida que as articulações foram construídas criavam-se espaços fecundos em defesa de condições melhores de trabalho

---

<sup>70</sup>O Liceu de Humanidades de Campos é um colégio público fundado em 1847 e foi considerado por muitos anos uma escola de referência de ensino de qualidade. Atualmente oferta vagas para os Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

e luta pela democratização da educação que, ao longo desse processo passam ser incorporadas como bandeiras de luta.

Deve-se destacar ainda que esse processo expressa que as experiências de luta vivenciadas pelos professores ao longo da articulação do movimento sindical docente do Sepe direcionaram “as formas de classe”. Ou seja, os efeitos causados pelas relações sociais em que os professores estavam submetidos foram determinantes para desenvolver o processo de classe. Neste caso, para Wood (2011, p. 78),

O conceito de classe como relação e processo enfatiza que relações objetivas com os meios de produção são significativas porque estabelecem antagonismos e geram conflitos e lutas; que esses conflitos formam a experiência social em “formas de classe”, mesmo quando não se expressam como consciência de classe ou em formação claramente visíveis [...]

Esse fato pode ser comprovado por meio da fala do entrevistado Godofredo Pinto, que sinalizou que a formação política inicial do sindicato estava ancorada pelos dois segmentos que contribuíram para a formação da Sociedade Estadual dos Professores (SEP).

*Porque nós éramos professores de chão de escola, de experiência, éramos mais velhos, a turma lá era tudo recém formado, entendeu? Pessoal geralmente de partido de esquerda, clandestino, entendeu? De luta armada, entendeu? e tal... E nós? éramos: professor. A nossa história, era a história da sala de aula. Acho que alguns deles não eram nem professores, eram estudantes, o pessoal novo e o pessoal do asfalto, entendeu? (Godofredo Pinto)*

Além disso, Miranda (2005) explicitou que a militância política partidária e a militância sindical são aspectos acentuados no Sepe. Dentro desse debate, é possível verificar que Hélio de Freitas Coelho foi eleito vereador pelo ARENA em 1972 e 1977; Godofredo Pinto foi filiado ao PT e, em 1982, assumiu o mandato como Deputado Estadual pelo PMDB. Ao longo da década de 1990 se filiou novamente ao PT e se candidatou a Deputado Federal, sendo em 2004 eleito prefeito de Niterói. Luciano D'Ângelo que foi candidato a prefeito de Campos pelo PT em 1996.

*Eu fui militante aguerrido do PT, eu sou filiado ao PT desde essa época, nunca sai do PT, né? Embora alguns companheiros meus tenham saído, mas eu não saí não, eu continuo filiado a PT, gosto do PT, e do PT acho difícil sair do PT, pode ser que saia, né? Porque a vida política é muito dinâmica [...] A minha eu fui candidato a Deputado Federal em mil novecentos e oitenta (Luciano D'Ângelo).*

*Nunca tive, eu sou assim... tenho posições políticas bem definidas. Sou um social democrata, mas nunca consegui me entender com partido nenhum. Embora tenha sido cortejado por vários partidos... da esquerda a direita né, no tempo que eu vivi. Mas, eu fui escapulindo de todos eles pra poder ter liberdade de opinar livremente a respeito do que eu pensava, sem respeitar nenhum partido, mentir por conta de partido [...] (Aristides Arthur Soffiati).*

As entrevistas indicam a adesão majoritária dos professores ao nascente Partido dos Trabalhadores, fundado em 1980, na qual sua base inicialmente esteve ancorada nas lutas populares, movimentos sociais, nas lideranças do novo sindicalismo e nos setores progressistas da Igreja Católica. Embora desde a sua fundação houvesse diferentes projetos em disputa no interior do PT, como apontou Coelho (2004), havia o consenso de que o PT seria o representante político da classe trabalhadora, em busca de construir instrumentos de luta voltados para a conquista do poder político e que buscavam a construção de outras estratégias distintas dos partidos comunistas vigentes<sup>71</sup>. Portanto, a presença hegemônica deste grupo inicial no SEPE sinaliza um pensamento político específico naquele contexto, que iria influenciar significativamente a trajetória do movimento sindical no município.

### **3.5 “Caminhando e cantando e seguindo a canção”: O percurso da construção inicial do núcleo**

Nos aspectos relativos à construção inicial do sindicato, a entrevistada Maria Regina destacou que as primeiras reuniões do sindicato tinham a seguinte dinâmica:

*As primeiras reuniões começaram porque houve uma, não sei se é portaria ou decreto. Houve alguma lei não sei... que estabelecia uma mudança para os professores da área de história, geografia, reduzindo a carga de história para se lecionar Educação Moral e Cívica. Essa foi uma regra estabelecida pelo Ministério da Educação e obviamente repercutida pelo governo do estado. Quando isso chegou nas escolas, os professores reagiram muito mal, os professores de história e geografia. E começaram a fazer uma reunião na PUC do Rio de Janeiro. Eu sou professora de história, nessa época eu trabalhava no Colégio Estadual Henrique Lage que é aqui no Barreto e hoje é federal. E aí, eu fui às primeiras reuniões que eram reuniões só de professores de história. Entendeu? E nessa reunião, eu conheci Hildézia que depois foi diretora geral do SEPE. Quando nós começamos a discutir as questões da área de história, surgiram questões gerais das escolas, dos professores, das insatisfações daquele momento, do salário... de várias coisas. Uma certa possibilidade de, se você saísse de licença você perder a sua origem, entendeu? Ai ter que ser mandada para outro lugar. Então,*

---

<sup>71</sup> Coelho refere-se às políticas de aliança de classes.

*tinham várias questões que apareceram. A primeira discussão foi a Educação Moral e Cívica, mas no bojo dessa discussão surgiram outras questões (Maria Regina).*

A fala da entrevistada reforçou que o pontapé inicial para as reuniões do sindicato era uma pauta relacionada às questões específicas do trabalho docente, porém ao longo das discussões, abriu-se um espaço para que outras questões pertinentes aos professores e alunos fossem colocadas. De acordo com Silva (2006), em 1976, a unificação dos conteúdos de História e Geografia contribuiu para que os professores do 2º grau dessem início às discussões que os afetavam diretamente. Com efeito, a autora aponta que “ao término de um longo debate, chegaram à conclusão que deveriam se formalizar numa organização, no intuito encaminhar as questões da educação para os órgãos competentes” (SILVA, 2006, p. 25). Assim sendo, a criação da então SEP foi iniciada em 1977 a partir dessa discussão.

Esse quadro chama atenção para a reforma do ensino de 1º e 2º graus, a Lei n. 5.692/71, reorganizou o sistema educacional brasileiro no período da ditadura militar que propiciou as bases para que os professores de História começassem a se organizar. A legislação definiu que no ensino de 1º grau, as disciplinas de História e Geografia seriam incorporadas na disciplina de Estudos Sociais. A Lei determinou ainda que a organização do currículo de todas as unidades escolares tivessem obrigatoriamente a disciplina de Educação Moral e Cívica (EMC)<sup>72</sup> Organização Social e Política e a de Programas de Saúde. A partir disso, a disciplina EMC deveria estar integrada à área dos Estudos Sociais.

Vale enfatizar que a legislação analisada demonstrou que a tentativa de extinguir História e Geografia para a inserção da disciplina de Estudos Sociais possibilitou o esvaziamento dos conteúdos esvaziados de ambas as disciplinas. Ao propor a reformulação dos currículos escolares, verificou-se que mais uma vez os professores são os mais impactados por esse processo. Seguiu-se adoção de políticas que privilegiam os ditos da ditadura militar, comprometendo o trabalho dos docentes.

---

<sup>72</sup>A Educação Moral e Cívica foi definida pelo Decreto-Lei nº 869 de 12 de setembro de 1969. Segundo Jacomeli (2010) a inserção dessa disciplina no currículo “tinham como objetivo de padronização da formação dos alunos, tendo como fim último a manutenção da unidade nacional do país e, assim, contribuir para a estabilidade social, refletindo um grande controle ideológico” (JACOMELI, 2010, p. 86).

A partir das primeiras reuniões já se iniciou o debate para inclusão dos professores no processo de articulação do sindicato. A fala da entrevistada Regina comprova esse fato, inclusive, quando relatou que convidou o esposo (Godofredo) para participar do movimento, que, posteriormente, tornou-se uma pessoa de grande relevância para a construção da entidade.

*Aí nessa reunião falaram então vamos chamar outros professores, vamos convocar outros professores... Aí quando aconteceu isso, eu falei pra ele, óh, nós vamos ampliar as discussões para questões gerais da educação e você poderia ir lá. Você é da área de Matemática e tals, vamos lá. Aí ele começou a ir também e o grupo lá cresceu muito. Essas discussões todas evoluíram para uma reflexão que era na época, vamos criar uma entidade ou nós vamos participar de uma entidade que existe? Porque existe a UPPE né. Existia a APEM que era de ensino médio. Existiam outras entidades de professores que não tinham uma história de luta, elas eram muito assim, de mandar ofício, reclamar, uma coisa burocrática. Então, no decorrer dessa discussão, muitos professores de outras áreas, de Língua Portuguesa, Matemática vieram e o número de professores que participavam cresceu muito (Maria Regina).*

*Aí os professores de Niterói quando ela me avisou... Na verdade entrei na luta sindical devido a ela ter iniciado lá. Aí nós começamos a ter um papel de certo destaque na discussão porque era a maioria do Rio, mas aí nós começamos a nos reunir aqui, antes de ir para as reuniões lá. Nós nos organizávamos para levar propostas pra lá. Ahh... vamos entrar numa entidade já existente ou vamos criar uma nova entidade? Aí a posição de Niterói junto com os do Rio foi criar uma nova entidade. Criou a SEP, Sociedade Estadual dos Professores (Godofredo Pinto).*

Segundo Miranda (2011), a União dos Professores Primários Estaduais (UPPE) mencionada pela entrevistada Maria Regina, foi uma entidade que surgiu em 1945 no Rio de Janeiro e tinha sede em Niterói. O primeiro ato da entidade foi marcado por passeatas em diversos locais do estado do Rio de Janeiro que reivindicam uma audiência com Ernani Amaral Peixoto. Porém, a autora destacou que “ao contrário do que indica este ato fundacional, a UPPE se consolidou como uma entidade colaboracionista com governos, o que a permitiu não sofrer intervenções, mesmo durante os períodos mais repressivos das ditaduras forjadas no país” (MIRANDA, 2011, p. 35). Além disso, para a autora, as insurgências de novos sindicatos representaram o rompimento com os modelos de sindicato colaboracionista com os governos.

Nesse processo, Mattos (1998) afirmou que a corrente que prevaleceu durante a formação da entidade naquele momento, “defendia a formação de uma associação voltada para rede pública, com fins sindicais, embora com outro estatuto legal, ao

arrepio da legislação que proibia a sindicalização do funcionalismo público” (MATTOS, 1998, p. 149).

Segundo Silva (2006), as articulações com a categoria eram realizadas por meio de boletins periódicos. Ela apontou que entre setembro de 1977 a julho de 1979 houve a publicação de oito boletins, sendo seis ordinários e dois especiais. Além disso, a autora assinalou que o primeiro boletim teve como proposição a necessidade de criar núcleos nas escolas para contribuir no processo de organização das assembleias da entidade.

*Aí começou a ter um núcleo, tudo informal, não existia entidade. Tava para existir, era a construção. Informalmente, então o primeiro núcleo, foi o núcleo de Niterói nesse processo de construção. O núcleo de Campos foi o segundo[...] Luciano é primo dela... E Heloísa é minha irmã. Então Luciano é meu cunhado, primo dela. (Godofredo Pinto).*

*Que aí nós por causa de família, parentesco e tal, nós contávamos a Luciano, a Heloísa... Ai gente ia muito a Campos... aí a gente começou a contar, tá surgindo um movimento tal... Ai eles criaram o núcleo de Campos. Então os três primeiros núcleos, até antes da greve de 79, era Rio, Niterói e Campos (Maria Regina).*

*[...] mas nós é... nós, eu e esse grupo de pessoas, alguns eram ligadas a Campos, uma delas era o professor Godofredo Pinto que foi um dos fundadores do Sepe, uma figura importantíssima na construção do Sepe. Nós éramos ligados afetivamente porque tínhamos casamento intrafamiliares, mas na verdade o que mais nos aproximava é que nós fomos colegas de Liceu, fomos colegas de faculdade, fizemos o mesmo curso na faculdade aqui em Campos. E ele fazia o mestrado também na UFF de Niterói. Então, tinha uma relação muito grande com ele e ele com um grupo de pessoas de Niterói, cê sai da cidade do interior, pouco articulada politicamente e vai pra um grande centro, numa universidade, aquilo permitiu a ele deslanchar muito as relações políticas dele, conseqüentemente, as minhas porque a gente acabou nesse período que antecedeu a criação do Sepe, nós montamos grupos de estudos das questões socialistas, né? (Luciano D'Ângelo).*

Constatou-se, então, que o movimento foi iniciado pela Maria Regina que era professora de História na época, e sua relação oportunizou a participação de outros docentes no processo de construção da entidade. Portanto, havia uma circulação de ideias de pessoas do município naquele contexto que frequentavam instituições universitárias nas cidades do Rio de Janeiro e Niterói, e, a partir disso, começaram a se articular politicamente. Assim como afirma Hélio Coelho

*Godofredo, como eu dizia, não é? Que era cunhado de Luciano que foi casado com a irmã dele, a Heloísa. Então, Godofredo, pelos vínculos, não pelo parentesco, ele começou a fazer o mesmo em Niterói, juntar pessoas também em Niterói né? E criar um grupo de*

*professores, esse grupo de professores... Então começou a fazer uma articulação lá, de Niterói com Campos. Era Godofredo que fazia essas articulação de lá com Campos... dava informações né. Ai os informes vinham pelo Luciano porque o Luciano tinha mais informes que...né.. tava na capital, no Rio ali né?! O Godofredo dava os informes, né? Era uma coisa assim... Então, era Niterói e Campos se articulando. Porque o Noroeste, o Norte Fluminense demorou muito... Eu lembro que no ensaio de greve de 78 e na greve de 79, nós fomos sabe, fizemos um esforço muito grande, vários companheiros se deslocavam para Laje de Muriaé, Itaperuna para tudo quanto era lugar, no auge da greve. Mas a repressão, o coronelismo das lideranças políticas, do governo nesses lugares brotava, sabe?! Eu me lembro de Laje do Muriaé nós tentando juntar... juntamos dez pessoas e aí depois indignados assim... “Puxa! Os colegas... não se juntam...” E percebemos assim, a estrutura era muito pesada nesses lugares. Mas aí nós recebemos um recado que não era para parar de falar não porque elas não estavam na rua, por conta dos problemas que trariam com os deputados da região, mesmo não aparecendo, mas eles estavam escutando dentro de casa. E isso assim, passava... saia 5 horas da manhã, voltava no fim da tarde para dar uma notícia na assembleia, quando estava no encaminhamento da greve né. (Hélio Coelho).*

Luciano D’Ângelo apontou que a característica principal dessa articulação inicial dos professores era o "movimento", sendo que a ditadura proibia qualquer tipo de atividade sindical na época. Nessa abordagem, o processo de mobilização de professores adquiriu uma particularidade - MOVIMENTO. Com efeito, esse movimento de professores e ideias possuía configurações específicas que ampliavam a participação dos docentes no cenário político. A partir disso, ele sinalizou que

*[...] A ditadura proibiu por decreto lei um nível de organização de categorias sindicais, de categorias de profissionais você não podia ter um sindicato funcionando, eles foram fechados né? É... e não podia criar novos, o jeito que nós encontramos pra nos identificarmos junto a categoria, cê precisava ter alguma coisa, não pode ser o sindicato dos professores, não pode ser uma associação de professores, não pode né, nem Associação podia que associação é um nível abaixo do sindicato, ela tem menos poder, né? Então nós construímos alguma coisa chamada movimento. A expressão tá dizendo, o que aquilo era, era um movimento tá? (Luciano D’Ângelo).*

Enfatizou também, como apontado no capítulo 2, que o grupo inicial do Sepe era formado pelos professores e estudantes vinculados às organizações de esquerda.

*Nós começamos em Teresópolis, pra cê ter uma ideia a gente não se reunia aqui em Campos não, em Teresópolis, na casa de uma tia que tinha um sítio lá no Cafundó do Judas, não tinha vizinho, não tinha nada. É... a... estudar alguns alguns... algumas lideranças socialistas. Bom, assim comecei eu, a formalmente me aproximar do mundo socialista, embora, se você for ao Liceu de Humanidades de Campos vai entrar lá do lado direito da entrada, tem uma placa em*

mármore do jubileu de prata, da LAECE<sup>73</sup>, é associação de alunos do Liceu, né? Eu já fazia parte do quadro de militantes no movimento estudantil, é... era uma coisa muito intuitiva, mas todos com sentimento é... naquela ocasião, as nossas referências eram o Fidel e o Che, então era, mas era uma coisa assim da intuição, não tinha organização, pelo menos eu não tinha, né? Esse grupo da LAECE, mas havia da minha parte, interesse em movimentos nesse sentido. O... bom, posto isso a seguir dessa movimentação, é... nós fomos nos aproximando de agrupamentos de professores no Rio de Janeiro que já se organizavam, então eu acho que isso aí é que vai te dar um norte da construção do CEP. E como toda a esquerda se divide, logo que surgiram dois movimentos no conjunto dos professores que queriam debater os temas da sua categoria, surgiu o MUP, não tô me lembrando o nome, se era União dos Professores... E o MOAP que Movimento de Organização ... de alguma coisa. Saíram dois movimentos e tinha essa duas siglas. Bom, esses dois movimentos foram se construindo, construindo... e aí é fundamental que você registre isso, todos eles sofriram ação. Sofriam ação das organizações clandestinas de esquerda, o embrião da organização não foi feito pela massa dos professores, foi feito com pequenos coletivos, de organizações de esquerdas, eles é que tinha o histórico das organizações socialistas. A ditadura foi só eliminando os níveis de organização. Então, quando chegou em mil novecentos e setenta e cinco (1975), foi um periodozinho, que a gente começou a ter pinceladas de organização nos movimentos, quem dava sustentação... por exemplo, cê tinha o PCdoB, tinha o MR-8, tinha uma série de pequenas organizações de esquerda. E elas destacavam quadros de seu movimento que tinham ligação com o magistério pra acompanhar, junto aos movimentos o que rolava ali e ganhar quadros pro movimento e ganhar quadros pra organização de esquerda, era assim que funcionava. Disciplinados, disciplinados, é... companheiros ligados a entidades de esquerda e essas entidades de esquerda foram as entidades que ajudaram e muito a organizar os professores. Ao lado disso, tinham aquilo que a gente chamava de 'periferia', eram pessoas que não tinham lá no passado participado das lutas, luta armada, luta não armada e não tinham organizações, que era meu caso por exemplo, eu não, em mil novecentos e sessenta e oito (1978) eu não tava em nenhuma organização de esquerda, eu tava inclusive meio... meio 'auge' disso tudo, embora com sensibilidade, né? Nas eleições votava muito partido de esquerda que tinha que era o MDB, a comparava alguns companheiros aqui, mas era uma coisa que não era uma coisa orgânica, nem sindical, nem partidário. Bom, esse movimento, esses dois movimentos, foram trazendo uma massa crítica de dirigentes... futuros dirigentes com formação socialista de boa qualidade. Mas, ao lado tinha esse outro agrupamento que eram chamados de independentes. Foram pessoas que como eu, e Godofredo e muitos outros, discutimos a política sindical, com essas

---

<sup>73</sup>A LAECE significa Liceu Associação Escolar de Cultura e Esporte que foi fundada em 1938 e reuniu ao longo de sua existência, jornais, estatutos e fotografias. Além disso, segundo Martinez et al. (2012), a LAECE era responsável por ações políticas, culturais, sociais e/ou esportivas no Liceu de Humanidades de Campos e tiveram força representativa durante o período de existência. A autora também sinaliza que Luciano D'Angelo Carneiro, o Professor e Sociólogo José Luiz Viana da Cruz entre outros, fizeram parte da história da LAECE.

*organizações, mas não éramos quadro orgânico delas, que o quadro orgânico na época, pra você ter uma ideia, ele se afastava de tudo e ia pra atividade antes de construir aquele espaço político, né? nem um profissional. Nós não, nós estávamos na sala de aula, dando aula e ao mesmo tempo acompanhando a evolução desse movimento. Bom, assim dessa maneira, nós fomos fazendo as reuniões com grupos.... com esses grupos professores e fomos trazendo pra essas reuniões, companheiros das escolas com mais sensibilidade e deslançamos as lutas (Luciano D'Ángelo).*

Através da fala acima é possível identificar que havia uma desconfiança em relação aos professores que não eram vinculados às organizações de esquerda. Contudo, como Wood (2011) aponta, a partir das ideias de Thompson, que “as formas de classe” surgem ou acontecem quando as pessoas “compartilham uma experiência comum, identificam seus interesses comuns e passam a pensar e atribuir valor conforme as formas de classe” (WOOD, 2011, p. 79).

Ou seja, a proposição de Thompson é de que a classe é uma relação histórica e ela se constrói a partir das experiências vivenciadas por determinado grupo social. Nesse sentido, para Wood (2011, p. 76), “as formações de classe e a descoberta da consciência de classe se desenvolvem a partir do processo de luta, à medida que as pessoas ‘vivem’ e ‘trabalham’ suas situações de classe”.

Constata-se aqui, a partir da fala do entrevistado, que, por um lado, havia um grupo já vinculado às organizações de esquerda da época, que circulava nas instituições universitárias, e, que dispunha de maior conscientização política e, por outro lado, havia o grupo da “periferia”, no qual o entrevistado estaria inserido, que era visto com desconfiança pelo primeiro grupo, por não ter uma experiência anterior de militância política. Contudo, segundo Thompson (1987),

*A classe acontece quando alguns homens como resultado de experiências comuns (herdadas ou partilhadas) sentem e articulam a identidade de seus interesses entre si, e contra outros homens cujos interesses diferem (e geralmente se opõem) dos seus. A consciência de classe é determinada, em grande medida, pelas relações de produção em quem os homens nasceram ou entraram involuntariamente. A consciência é a forma como essas experiências são tratadas em termos culturais” (1987, p.10).*

Portanto, as experiências compartilhadas naquele primeiro contexto, no decorrer das primeiras mobilizações, na perspectiva de Thompson, garantiram a constituição de uma unidade de classe enquanto trabalhadores da educação e, que, inicialmente, assegurou a coesão do movimento. Nessa perspectiva, pode-se constatar que a classe “é

definida pelos homens enquanto vivem sua própria história e, ao final, esta é sua única definição” (THOMPSON, 1987, p.12).

Nesse mesmo contexto, segundo Mattos (1998) surgiu a Sociedade Estadual dos Professores (SEP), uma articulação aglutinada pela união de três movimentos: as mobilizações dos estudantes universitários; os professores contra a unificação dos “estudos sociais; e o Movimento de Oposição Aberta dos Professores (MOAP). O autor acima, indica que uma reunião com a presença de 100 professores, realizada na Casa do Estudante Universitário em 16 de julho de 1977, deu origem à SEP.

As interpretações feitas por Sobreira (2001), tratam que, no Primeiro Encontro Estadual de Professores, a direção da SEP foi ocupada pelo grupo do Godofredo Pinto.

[...] Então, na verdade, a pessoa que, naquele momento, quando a gente começou, eu digo, encontro das lideranças mais gerais da coordenação... era da coordenação, era o Godofredo que já tinha uma experiência vinda de Campos da rede pública. Eu estava aí, mas não é à toa que ele foi uma liderança extremamente importante, nesse sentido, né? Porque ele tinha toda a vivência, ele tinha... do ponto de vista daquele grupelho que estava lá, era a pessoa que tinha maior vivência com a escola pública e isso foi fundamental (Fala de Hildézia Medeiros, no livro *‘A Greve de 79 quarentena anos depois’* organizado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PROPED) da Faculdade de Educação (UERJ) em 2021).

Sobreira (2001) destaca que Godofredo, mesmo sendo apenas Diretor de Assuntos Culturais na entidade, ganhou relevância no movimento dos professores. Esse fator, segundo ele, tem ligação com o fato de Godofredo ter compreensão da realidade vivenciada pelos professores naquele período. É nessa direção que ele mostra que não conseguiu notar qualquer base de sustentação desses partidos políticos na articulação dos professores naquele momento.

Para o autor, “as forças políticas, a partir do encontro, parecem diminuir as suas relações diretas com o magistério” (SOBREIRA, 2001, p. 136). Por outro lado, pela sua ótica,

Isso não significa que os partidos políticos tenham abandonado suas convicções a respeito de que as entidades sindicais são as correias de transmissão entre a vanguarda revolucionária e a massa presa ao imediatismo da luta econômica, muito menos a compreensão de que a luta sindical-econômica fosse a primeira escola de formação do militante revolucionário (concepções leninistas, mas também compartilhadas pelas demais organizações políticas), mas sim que tais

tarefas passariam pela mediação do professor Godofredo (SOBREIRA, 2001, p. 137).

Nisso, Sobreira (2001) apontou para importância do partido político como uma instância com legitimidade dentro do processo de articulação das reivindicações dos professores. Essa característica corrobora com a concepção de Gramsci (2000) ao afirmar que os partidos políticos possuem função diretiva, organizativa e educativa. Para ele, os partidos políticos contribuem para o fortalecimento das ações do sindicato, ao passo que consolidam os rumos da mobilização dos trabalhadores perante a capital.

Podemos considerar que um dos principais dirigentes envolvidos na criação do núcleo do SEPE em Campos foi o Luciano D'Ângelo. Muitos entrevistados ressaltaram que a participação de Luciano D'Ângelo, Godofredo Pinto, Ivete Marins e outros foram responsáveis pela condução do movimento no município, conforme apontam as falas abaixo.

*O sindicato foi se organizando com Godofredo Pinto, Luciano D' Angelo... as pessoas mais dinâmicas dentro do sindicato. A ex mulher do Luciano que é a Heloísa Carneiro, Ivete Marins que já faleceu, foi vereadora, era ativa também... Ana Chrystina Mignot que mora no Rio de Janeiro também, pessoa ativa. Elizabeth Campista, essas pessoas é que estavam à frente (Aristides Arthur Soffiati).*

*Quando eu cheguei, quem estava à frente... As grandes lideranças eram Luciano e Ivete. Luciano D' Angelo e Ivete Marins. Luciano D'Angelo que vinha de uma militância, ele tinha morado aqui em Niterói, ele tinha participação política no movimento de professores, desde a fundação lá em 77. E ele tinha a incumbência de ajudar organizar os professores do interior do estado do Rio de Janeiro, da região Norte. Desses municípios todos aí, São João da Barra, São Fidélis e enfim... Cambuci, Itaperuna. Ivete, ela era uma grande liderança porque ela não tinha militância partidária não, nenhuma militância sindical. Mas, Ivete, ela tinha uma história muito interessante porque ela era uma mulher que tinha fama de ser muito inteligente, ela era supervisora de ensino, ela tinha sido chefe da então região administrativa escolar aí de Campos que era o antigo CRECT. Ivete tinha tido um cargo de chefia, ela era muito conhecida dos professores. Alguém que era sempre consultada em questões relativas à legislação. Ela trabalhava também na Faculdade de Filosofia de Campos, onde também eu trabalhei durante muitos anos [...] Então, ela era minha colega na faculdade, ela era uma pessoa que tinha o dom da palavra, tinha muitas posições, nem sempre agradavam a todos, mas ela sabia defender os pontos de vista. Então, Ivete... ela mobilizava um conjunto muito grande de professores. Ela era muito importante nesse momento de organização do CEP. Porque ela era uma referência... olha Ivete tá lá né?! Ó é Ivete que tá lá, é Luciano que tá lá. Elizabeth Campista professora do Liceu, uma professora de Letras muito importante que também assim, ela era casada ainda com Carlos Alberto Campista que era uma liderança*

política. Mais tarde, foi prefeito de Campos, Beth era uma mulher que escrevia muito bem, que pegava o microfone, que sabia falar muito bem. A Heloísa Pinto Carneiro que foi casada com Luciano, ela era irmã do Godofredo, professora de matemática do Liceu, muito famosa, muito competente. A família Pinto é uma família de gente muito inteligente né. Ela era muito conhecida também como excelente professora de matemática e assim... com muitos conhecimentos na cidade. Deixa eu lembrar... tinha também nas primeiras diretorias, Bebel Sodré, Maria Izabel Sodré era professora de Português, talvez a mais famosa de Campos na época ou entre as mais famosas, ela era respeitadíssima. [...] Bebel era professora do Liceu também, se eu não estou enganada, uma pessoa estimadíssima. Participou muito do SEPE também Aristides Sofiatti né, o Sofiatti Aristides é uma pessoa muito assim... que é um ecologista. Na época, ele não tinha tanta proeminência nesse movimento ambientalista porque era o irmão dele que estava a frente. Mas Aristides era uma pessoa famosa, cultíssima [...] Aristides é um sábio, sempre foi um sábio [...] E José Luis Viana da Cruz, eu me lembro muito de José Luis Viana da Cruz, sociólogo né, ele tava voltando para Campos, há pouco tempo. Ele frequentava muito as reuniões do SEPE. Então, ele foi muito importante nesse período também de organização [...] Então, eu era assim muito nova perto dessas pessoas, inexperiente e aprendi muito com eles [...] Mas eles já tinham militância de outros momentos políticos que não era o meu caso, a minha militância era recente. Posso ter esquecido de algumas pessoas... me lembro de Maria Crystina Lima também professora do Liceu e do Nilo Pecanha, eu trabalhava no Nilo Pecanha e no Thiers Cardoso nesse momento de... onde eu participei bastante como representante do SEPE nas escolas também junto com Maria Crystina Lima. Eu me lembro bastante de Crystina participando das atividades políticas. Tinham outras pessoas, mas no momento assim, eu não estou me lembrando. Tinham as pessoas que não eram da diretoria porque também tinham as disputas políticas né?! Tinham pessoas que iam nas assembleias, tinham pessoas que encaminhavam de modo diferente, um achava que a greve tinha que terminar hoje, outra achava que tinha que terminar daqui a um mês e outro achava que não devia terminar nunca. Enfim, greve por tempo indeterminado. Então, essas grandes lideranças de Campos no magistério estavam lá, Elizabeth Araújo, Hélio de Freitas Coelho, Margarida Bruno, é... Luiz Magalhães. Nem sempre a gente coincidia politicamente, mas eram pessoas da mesma geração e que é nessa disputa também política que as entidades se organizam né... Não é tudo, todo mundo concordando com tudo. Eles não eram da diretoria, mas eram pessoas importantes, quadros importantes do magistério de Campos que qualificavam a luta. Ademais, tinha um grupo de professoras já aposentadas na época que frequentavam muito as reuniões, me lembro muito de uma professora, não me lembro o sobrenome dela, chamada Corazita que frequentava muito as reuniões. Enfim, era uma coisa bem grande (**Ana Chrystina**).

O SEPE foi organizado com muito trabalho e organização. Havia uma maior participação da categoria. O nosso sindicato, todos participavam com amor, já que cumpríamos nossa missão como servidor na escola e dávamos nossa parceria sindicalista. As pessoas envolvidas eram: Ivete Marins, Elizabeth Campista, Heloísa

*Carneiro, Lenilson Chaves, Edmundo... Elaine de Souza Ferreira (eu).... (Eliane de Souza).*

*Um grupo de professores resolver se juntar, formando um pequeno núcleo, com a sigla CEPE (acho que era Conselho Estadual de Professores do Estado do Rio de Janeiro). Depois mais tarde, SEPE. Que eu me lembre as pessoas envolvidas foram, Ivete Marins, Luciano D' Angelo Carneiro, Heloísa da Silva Pinto Carneiro, Elizabeth Duncan Campista, Elizabeth Vieira de Araújo, Hélio Coelho, Luís Portelli Magalhães, Magdala França Viana, Edma Magalhães, Antônio Cláudio Viana e Álvaro Barcelos (Maria Crystina Lima).*

As entrevistas revelaram a participação das elites intelectuais locais, que, inclusive, circulavam nas instituições educacionais consideradas de prestígio no município, das quais alguns ocuparam cargos na Secretaria de Educação no município e que já dispunham de militância políticas em outras organizações no período.



**Imagem 2** - Primeira Diretoria do núcleo Sepe Campos

**Fonte:** Acervo dos entrevistados

A imagem acima faz parte do acervo dos entrevistados pela pesquisa. Ela está identificada como a primeira diretoria do núcleo do sindicato em Campos. Contudo, não foi possível identificar todos presentes na fotografia. Os identificados na fotografia foram elencados nas falas acima como os participantes estratégicos no processo de articulação dos anos iniciais do núcleo. Contudo, a maioria dos identificados na imagem foi contatado para participação na pesquisa, porém, como salientado anteriormente, não houve resposta por parte de alguns e também não quiseram participar das entrevistas.

Luciano D'Ângelo, considerado como uma figura central na articulação com o SEPE e, que teve grande influência na mobilização dos professores no período em que esteve presente na entidade, afirmou que as primeiras iniciativas do núcleo foram

*O Sepe, ele foi durante anos, uma organização exclusivamente estadual, eu não sei exatamente quantos, mas certamente cinco ou seis anos depois é que o reflexo dessas lutas estaduais foram alcançando as redes municipais. Eram professores que era muito comum, se trabalhava no estado e no município se tinha duas matrículas. Então aquele professor que se envolveu na luta sindical pelo Estado, pelo CEP e ele também trabalhava na rede municipal e ia virando referência lá dentro. No final de algum tempo, aí esse tempo não sei precisar, mas muito tempo depois, a rede municipal começou a se organizar, mas muito tempo depois das duas grandes greves que nós tivemos. Então eu tô te dando alguns nortes. Um, o CEP começou sem ser nenhuma entidade, era um movimento porque assim exigia a ditadura, ela não permitia esse nível de organização, nem associação, nem sindicato. Com o avanço nosso nos movimentos, com os movimentos nós começamos a fazer pressão no governo do Estado, questões claramente salariais, nós vivemos uma crise enorme de salário. Esses movimentos, o primeiro grande movimento de ação que nós tivemos foi um abaixo assinado, pra você ter uma ideia, que foi entregue a secretaria de educação do Rio de Janeiro, no Governo Faria Lima, a professora Myrthes Wenzel, era secretaria de educação. Bom, esses movimentos, eles foram dando uma certa visibilidade ao CEP e a partir desses movimentos, esse movimento deve ter sido 77, 78, certo?! Nós fizemos, a primeira ação assim pública foi uma reunião na ABI tinham 500 a 1000 pessoas, já era uma massa enorme por um período de ditadura. Pra você ter uma ideia, isso era governo Figueiredo (Luciano D'Ângelo).*

O governo Figueiredo transcorreu entre 1979 a 1985, e foi um período marcado por grandes conflitos sociopolíticos na sociedade brasileira, constituídos durante a abertura política, como mostrado no segundo capítulo. O entrevistado indicou que, apesar de haver uma incipiente articulação do movimento docente, em função da repressão instaurada pela ditadura empresarial-militar, ainda não havia sido possível a organização na modalidade sindical. Contudo, em função do processo de precarização imposto pelo modelo econômico, juntamente com a gradual abertura política, iniciaram-se os encaminhamentos em direção à constituição de um caráter sindical, de cunho classista.



**Imagem 3** – Primeira ação do núcleo: abaixo assinado.

Fonte: Acervo do Sepe

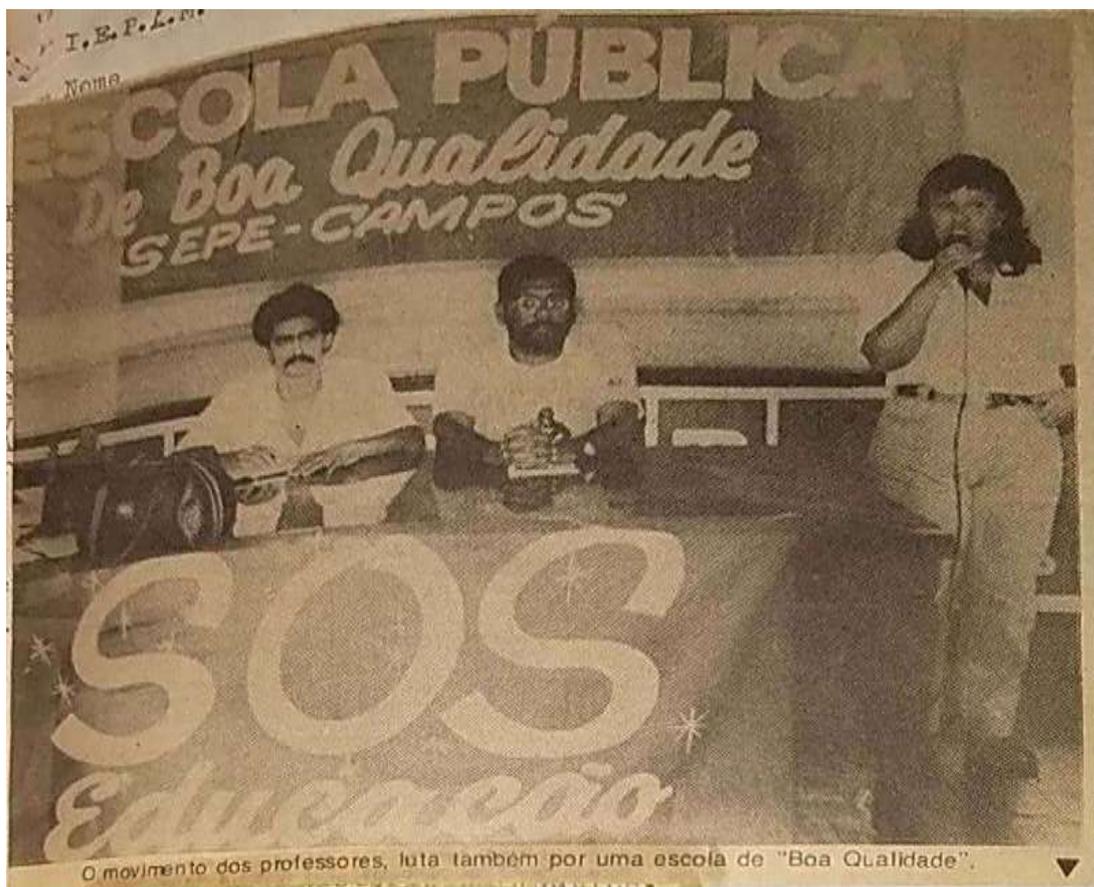
Cabe considerar que Luciano D’Ângelo Carneiro foi o primeiro Coordenador Geral do núcleo de Campos dos Goytacazes, juntamente com outras pessoas conforme mencionado no início do capítulo. No que se refere à organização das primeiras reuniões do núcleo do sindicato em Campos dos Goytacazes, Luciano D’Ângelo destacou que as primeiras reuniões eram informais por conta do contexto da ditadura. Dessa maneira ela fala que

*A Associação Brasileira de Imprensa (ABI) era um órgão que ainda abria espaço pra você fazer reunião. Essas reuniões que antecederam isso tudo aí, era tudo clandestina, era em igreja porque tinha um padre simpatizante da esquerda, abria lá os fundos da igreja e a gente se reunia. Era tudo clandestino, ai eu vou te contar uma passagem no Colégio Salesiano aqui. A primeira reunião de organização do CEP*

*aqui em Campos, eu convoquei pro uma reunião no Colégio Salesiano tinha o padre Ademir que era um padre de esquerda eu pedi a ele para ceder duas salas lá pra gente fazer a reunião. Marquei a reunião, oitenta por cento das pessoas que eu convidei não foram por medo e os vinte por cento que foram, quando nós chegamos, quando eu cheguei pra reunião na sala tinha um cidadão sentado já na sala lá, eu não conhecia ele e tinha seis, sete ou oito professores chegando, marquei a hora, pessoal que chega no horário. Aí começamos a conversar, não chegava ninguém e ele tá sempre afastado num banco lá. Ai eu fui... eu era a liderança que articulava a reunião, virei pra ele e disse assim: Ô colega chega pra cá. É... ele virou pra mim de lá e fez assim: Eu não sou seu colega não. Ai... deu a senha, era infiltração policial, o cara sabia, soube da reunião porque eles sabiam de tudo né?! E foi pra lá pra documentar a reunião. Quando ele falou isso, eu olhei pra duas colegas que tavam vindo pela primeira vez na reunião e até não eram militantes de esquerda, eram professoras que tavam empenhadas na luta por melhores salários. A bochecha das duas fizeram assim: tremeram e eu fui... e eu tinha sacado que ele era um policial. Mas ainda tava admitindo que as pessoas ali não tivessem sacado, ingenuidade minha, as pessoas sacaram e eu... olhei pro relógio, eu sou uma pessoa calma, olhei pro relógio, companheiros, olha pelo visto... Aí eu mudei o horário que sabe?! A gente tinha marcado pra duas, são duas e vinte até agora não chegou mais ninguém eu acho que com um gato de gato que nós tamo aqui é melhor a gente remarcar essa reunião, não precisei nem terminar de falar isso... seis ou sete, por aqui, foram embora. Eu saí, subi, fui lá no Ademir, era o padre responsável pela escola e pela igreja do Salesiano. Aí eu falei uma coisa desagradabilíssima, um policial dentro da sala. Ele, Luciano ué, é policial, tenho certeza! Eu contei a ele, é policial. Ai ele falou assim comigo: Você remarca a reunião, eu vou ficar no portão, tinham dois portões na época, vou fechar um portão e eu não vou ficar no outro portão e assim foi feito a segunda reunião com Ademir na porta porque ele disse que ia barrar o policial, barrar o policial... mas não foi preciso. Ai a gente fez a reunião esvaziada que aquilo vaza né? Quando eles chegam na escola, a gente vivia aterrorizado, né? Chega na escola e vinha, cê viu... Luciano não chamou para uma reunião chega lá tinha o pessoal do Dops né? Era assim, o início foi assim, mas assim a gente foi amassando o barro e foi construindo um pacto com muita gente, né não é só um ou dois ou três líderes que faziam isso. Embora tivesse pessoas que se dedicassem um pouco mais do que outros até com um pouco melhor de formação ideológica, mais compromissadas é... mas assim foi feita a primeira reunião que não houve do SEPE em Campos né?! (Luciano D'Ângelo).*

A entrevista destacou que as primeiras reuniões eram informais e que os professores ficavam receosos para participar, em função do constante estado de vigilância e terror impostos à sociedade pelo aparato repressivo. No entanto, constatou-se que essas articulações iniciais tiveram o apoio de um padre que atuava no Salesiano, vinculados aos setores mais progressistas da Igreja Católica, da Associação Brasileira de

Imprensa e até mesmo nas unidades escolares que formavam espaços para discussão das pautas do movimento.



**Imagem 4** – Mobilização núcleo Sepe Campos (não datada)

Fonte: Acervo do Sepe

O registro fotográfico acima sinalizou já uma alteração na pauta do movimento inicial do Sepe-Campos, voltado estritamente para discussões de caráter salarial, para discussões articuladas à luta pela educação pública, provavelmente no contexto da Constituinte e da defesa de que as classes trabalhadoras tivessem acesso a um ensino de qualidade.

As entrevistas indicaram que as articulações do núcleo Campos aconteciam em consonância com as ações do Sepe-Rio, havendo um constante intercâmbio de trocas que tinham por pressuposto fortalecer a organização sindical no interior do estado, como reforçam Maria Crystina Lima e Eliane de Souza abaixo

*Reunidos para elaborar uma pauta de reivindicações e sempre em consonância com o núcleo do Rio de Janeiro, com decisões tomadas em conjunto, em assembleias locais e estaduais, foram desmanchadas várias campanhas salariais que resultaram em paralisações e atos públicos, como passeatas. Após o término das greves, nos reunimos para analisar os avanços e negociar o pagamento das aulas. A princípio, a atuação tinha na campanha salarial seu eixo principal. Como dito anteriormente, eram realizados encontros e reuniões com o SEPE-Rio, ocasião em que eram tiradas as atividades e os temas a serem desenvolvidos. Algumas vezes, os diretores vinham a Campos, oportunidade em que tratamos das estratégias para promover uma mobilização maior da categoria à pauta de reivindicações, considerando as especificidades do interior (Maria Crystina Lima).*

*Através do telefone e reuniões presenciais periodicamente (Eliane de Souza).*

É importante pontuar aqui, que inicialmente os professores públicos estaduais, eram hegemônicos no SEPE/Campos, sobretudo em função da pouca expressão e da precariedade da rede municipal escolar na cidade. Sobre esse ponto, Hélio Coelho destacou que

*A que se considerar que, naquele momento, anos 70, a categoria profissional de professores da prefeitura, ainda tava sabe?! ainda tava formando um musculatura, porque a prefeitura não tinha prática de concurso público. Então, o magistério era uma categoria que recebia um salário mínimo e quando aposentava mudava de letra e não havia plano de carreira. Havia muita gente que era de Campos, que era contratada, aquela fragilização do vínculo... E havia poucas escolas municipais, havia poucas escolas municipais... O município não tinha suporte financeiro pra poder saber, ter uma rede... de ter uma coisa assim [...] Me parece que na época havia duas creches da prefeitura em 88. Depois passou para cento e tantas hoje né... e parece que era 30 escolas espalhadas, é como se fosse uma rede suplementar, quer dizer a rede de escolas da prefeitura, a estrutura municipal... Tinha um professorado muito ligado ao prefeito, ao secretário de educação, claro havia líderes, havia pessoas descontentes, mas a precarização, a própria estrutura, quase que paternalista, aquela coisa do mito do sacerdócio, tudo isso... não havia fundamental, ginásio, era primário, pré-primário, havia essas coisas. Porque a grande rede consolidada, com musculatura, tanto em relação aos colégios de maior peso, como em relação ao número de trabalhadores da educação, era a rede estadual, era a grande rede né?! Além do número de escolas espalhadas, a capilaridade da rede estadual que pegava o primário, pegava o ginásio, pegava a coisa do ensino médio né... a grande rede, grandes escolas espalhadas pelo*

*interior, pela cidade e pelos bairros. E com a prática de concursos, então o professor da rede estadual, maltratado, pisado pelos governos historicamente né?! Mas tinha alguma instabilidade pra poder, digamos, se organizar, puxar um processo de enfrentamento. Na época, a prefeitura, o professor da prefeitura ainda não vai, vai ter essa variedade de um e de outro. Mas como categoria mesmo, só vai se tornar um protagonista né, dessas lutas... depois [...] Então né, a rede estadual tinha os colégios assim de representação. Tinha o Liceu de Humanidades de Campos né, o Instituto de Educação que vai demorar um pouco também né, mais conservador. E o Liceu, mais libertário. O Liceu era realmente um colégio que tinha uma elite de professores assim com vocação política, com participação nos debates, já estava começando né abrir para debates. Então não é de se estranhar que o núcleo original tenha partido desses colégios mais representativos né. Todos nós ou estudamos ou demos aulas no Liceu, Godofredo, Luciano, eu, Heloísa, Beth não sei o que, Zé Luis e tals, todo mundo de lá, veio de lá (Hélio Coelho).*

As análises das entrevistas mostram que a maioria dos professores que estiveram na criação do núcleo do Sepe em Campos, trabalharam ou estudaram no Liceu de Humanidades de Campos, que é uma instituição de grande prestígio, ainda hoje, na cidade, formadora de expressiva parte da intelectualidade campista e que dispunham de um grupo de professores renomados. Portanto, era um ponto de encontro estratégico no encaminhamento dos debates políticos naquele contexto.

Paralelamente, a marca do movimento foi a greve de 1979, como já registrado no capítulo anterior. Por conseguinte, alguns entrevistados afirmam que as primeiras reivindicações da categoria foram...

*A categoria ganhava muito pouco, o salário era insignificante e havia uma distinção entre o salário... era o ano da fusão, 79 era o ano da fusão. Havia uma distinção entre o salário dos professores do antigo estado do Rio e do antigo estado da Guanabara. Tinha uma coisa de um lado que tinha a equiparação de salários, de outra coisa era gente que queria ganhar de acordo com a escolaridade que a gente tinha. Então quem tinha faculdade, quem tinha mestrado, doutorado, enfim, isso não era muito usual na época, mas queria ganhar o salário de acordo com a formação. Também existia uma coisa assim, que o salário da gente [...] mas eu acho que tinha uma coisa de comparar nosso salário, se não era equivalente, era menor, equivalente ao salário dos garis. Então assim, o salário do professor estava muito defasado. A questão salarial era a questão fundamental né. Agora a gente não pode perder de vista né, que 79 a gente já está num momento de distensão do regime militar né, a gente está na ditadura ainda, mas tem uma certa distensão. Nesse momento, o que está acontecendo, tá havendo a greve dos trabalhadores das metalúrgicas, dos metalúrgicos em São Paulo no ABC [...] Os bancários estavam se rearticulando, os médicos também. Então, a sociedade civil ela tá num momento de rearticulação né, exigindo redemocratização do país, exigindo liberdade democrática, denunciando... tudo isso de*

*uma forma tímida, mas já existia. Então, é neste pano de fundo de efervescência de determinados setores, reorganização da sociedade civil é que vai se dar esse movimento reivindicatório dos professores. A gente não pode entender esse movimento dos professores dissociado de outros movimentos articulados ao movimento dos trabalhadores, entendeu?! (Ana Chrystina).*

*Bom, as questões dos professores naquele momento se identificaram bastante com as questões do Brasil. A gente estava lutando por mais democracia em sala de aula, mais direitos gerais para população, dos professores também. É uma relação mais democrática com os estudantes também né[...] Então, o SEPE tinha essa característica de reivindicar uma democracia maior pro Brasil e para os professores também. Agora, entrava nas questões práticas, como por exemplo, direito por aumento salarial dos professores, fazia isso, não era só no geral, era no particular também (Aristides Arthur Soffiati).*

*Organizar as escolas, lutar por reformas das mesmas, lutar pelas categorias, procurando obter ambiente adequado de trabalho, e luta salarial (perdura até hoje) (Eliane de Souza).*

*Havia propostas para diminuir a defasagem salarial, além de itens relativos a plano de carreira, inclusão de aposentados nas conquistas, um olhar para o pessoal de apoio e administrativo, além de propostas de caráter pedagógico, sem esquecer da luta pela implantação e melhoria da merenda escolar e espaço físico da escola (Maria Crystina Lima).*

*As principais propostas eram lutar pela melhoria da qualidade do ensino, não é? Associar essa luta a necessidade de democratização do país. Portanto uma crítica ao regime autoritário e os padrões de educação desse regime. Portanto, passava por uma discussão da natureza do regime autoritário e a necessidade de aprofundar a luta contra a ditadura e ir a favor da democracia que era a causa de unificava. Ali o movimento era um movimento pela democratização do país, pela democratização do ensino, pela realização de mais concursos públicos, não é? Pela melhoria salarial né, é claro! E melhoria das condições de ensino não é. E com isso foi também acontecendo uma coisa interessante que foi agregar a luta a outras categorias de trabalhadores das escolas. Inicialmente era coisa de professores, mas de repente isso começa a despertar nos auxiliares de ensino, nos técnicos... que nunca tiveram segurança. Porque geralmente eram categorias assim... que não tinham essa dimensão de que são importantes dentro de um conceito de trabalhador da educação. Não é só professor...Trabalhadores da educação (Hélio Coelho).*

De encontro com as proposições realizadas no capítulo 2, Ferreira Jr & Bittar (2006), ressaltam que os movimentos grevistas dos professores de 1º e 2º graus na década de 1970, já traziam em suas bases uma consciência do grupo social e “questionava, ainda que do ponto de vista econômico, as bases jurídicas do Estado ditatorial brasileiro” (FERREIRA JR. & BITTAR, 2006, p. 72). Para os autores, criou-

se então, um amadurecimento social na estrutura de organização e na direção política das lutas dos professores.

Além da insatisfação com o modelo ditatorial, o processo de abertura política permitiu que os professores se engajassem no conjunto das lutas políticas da classe trabalhadora brasileira, questionando a precarização dos salários, mas principalmente, os resultados do modelo ditatorial na educação pública. Somou-se, ainda, reivindicações no âmbito da melhoria da oferta e da infraestrutura das escolas, que estariam vinculadas à ampliação dos espaços de democratização da sociedade brasileira.

### 3.6 “A gente não tem cara de panaca”<sup>74</sup>: As mobilizações do CEP

Outro ponto a ser considerado, é que o nascimento do Centro Estadual de Professores (CEP) foi um importante instrumento de luta para os professores públicos do estado do Rio de Janeiro. Desse modo, como pontuado por Miranda (2011), a entidade surgiu a partir da fusão das entidades UPRJ e APERJ. Além disso, a entidade foi marcada por mudanças ao longo de sua consolidação, como afirma o entrevistado Luciano D’ Angelo

*Que não era SEPE, né? Era um... eu não sei, aí talvez já fosse o CEP e aí eu vou te dar assim uma cronologia de siglas pra você entender como a organização se deu. A primeira sigla de organização não era nem associação, nem sindicato porque não podia. Nós chamamos de sociedade civil, é uma sociedade civil, tá certo? Sociedade Estadual dos Professores. Não tinha escola de samba? Não tinha as sociedades carnavalescas?! A nossa era uma sociedade, cê entendeu? Do ponto de vista político aquilo não tinha expressão nenhuma diante da história das forças organizadas e instituições que tinha era o sindicato nós não podemos chamar nós não podemos fundar o sindicato né? Porque não pudemos chamar, não podemos fundar um sindicato né tinha uma proibição legal e Lei de Segurança Nacional atuava é... de forma muito dura e nós trabalhamos com habilidade política mesmo, mas enfrentávamos, construía a reunião de professores e iam lá disputar esse espaço e assim foi construído o primeiro primeiro SEP, né? Algum tempo depois, algum tempo depois... Ele foi transformado em Centro Estadual de Professores (CEP), a sonoridade é a mesma, que é C.E.P. Então é CEP também aí com a figura jurídica um pouco mais forte, mas ainda residual, residual [...] mas é... esses três momentos depois criou-se o Centro. E depois o último, era SEP com ‘s’, passou a ser CEP com ‘c’ e depois voltou a ser CEPE com ‘e’ e passou a ser Sindicato Estadual dos Professores. A sonoridade se manteve, né? E aí já era sindicato, já era um organismo com força é... reconhecida historicamente com*

---

<sup>74</sup>Trecho da música “É” de Gonzaguinha escrita em 1988.

*força política, né? O grande momento de evidência, o grande momento de evidência do SEPE foi mil novecentos e setenta e nove (1979) você vê muito distante de 88 né? Foi quando nós fizemos a primeira grande greve no estado do Rio no período da ditadura. A primeira grande greve, num é greve de 100 pessoas não, fizemos greve com cem mil pessoas, uma coisa construída. Levamos de setenta e oito, a setenta e sete até setenta e nove, dois anos nessa construção de organização. Nós fizemos é... uma... uma greve em março de setenta e nove onde conseguimos arrancar do Estado uma série de conquistas... uma série de conquistas e a grande maioria delas com a tratativa de médio prazo, não precisava dar tudo de uma vez, dobrar salário, quintuplicar salários, tinha um cronograma de desembolso das conquistas. Só que nós estávamos muito fortes na categoria. E demos um prazo ao governador que sentou na mesa e negociou com a gente (Luciano D'Ángelo).*

Por tudo isso, as mobilizações da entidade representaram um processo de fortalecimento da categoria de professores que foi alcançando alguns municípios do estado do Rio de Janeiro, como pode ser visto pela presença do sindicato em Campos dos Goytacazes. Nessa conjuntura, Miranda (2011) destacou que a então SEP era composto por um perfil de dirigentes mais combativos que contribuiu para o direcionamento da luta durante a década de 1980.

A equiparação salarial tornou-se uma das principais pautas de reivindicações da categoria a partir de 1977, como já salientado no capítulo anterior. Miranda (2011) afirmou que em 1979, a assembleia realizada no dia 11 de março, no Sindicato dos Operários Navais foi responsável por dar direcionamento ao movimento grevista, conforme apontam as falas abaixo.

*Em 78, nós fizemos um grande encontro estadual, mas não tinha núcleo organizado, aí Campos tinha. 78?! Porque foi criado em 77, logo depois Campos... Tinha uns professores da Baixada, eram professores isolados, não tinha um núcleo organizado, que passou a ter quando estourou a greve. Esse encontro em outubro de 1978, no Colégio São Bento, 800 professores... O que era uma assembleiazinha de 40, virou um encontro de 800. [...] Mas a palavra greve na ABI, foi do núcleo de Campos [...] (Godofredo Pinto).*

Sobreira (2001) confirmou que o núcleo de Campos foi responsável pela proposta da greve em 1979. Dessa maneira, ele aponta que “à proposta de greve por tempo indeterminado, apresentada pelo Núcleo de Campos (uma das bases do professor

Godofredo), foi imediata [...] A proposta de greve por tempo indeterminado ganha por aclamação” (SOBREIRA, 2001, p. 140).



**Imagem 5** – Assembleia no Sindicato dos Operários Navais

Fonte: Acervo dos entrevistados

A mobilização dos professores ocorreu da seguinte forma, segundo explana Maria Regina,

*Aí nesse encontro nós tiramos uma pauta estadual, uma pauta... quer dizer, quais são as questões da nossa luta hoje? entendeu? Construimos essa pauta e deixamos marcados já, uma assembleia para o início do ano, que essa assembleia foi então, na ABI, no Rio. Nesse período que era outubro, aí a gente já tá quase no fim do ano né?! Nós trabalhamos o verão todo até no carnaval, aí sim com essa banquinha e já tinham outros municípios sabendo da situação. Na assembleia da ABI, tinham ali mil e poucos professores, saiu na primeira página do Jornal do Brasil. A ABI lotada, tinha gente até do lado de fora. E quando se falou em greve, aí teve uma receptividade, teve aplausos... Aí já estão os núcleos se reunindo, quer dizer, os professores, que núcleo mesmo, só tinha Campos e Niterói. As pessoas conseguiam telefone da gente, eu me lembro de receber telefonemas de São Pedro da Aldeia, que não sei o que... que vai ter isso... Depois dessa assembleia da ABI que é essa pauta foi consolidada, nós convocamos aí uma assembleia maior para ver se tirava greve ou não, que foi aqui em Niterói, no Sindicato dos Operários Navais, que tava fechado desde 64, por conta da repressão da ditadura, eles fecharam o sindicato e nós aí procuramos. Porque não tinha local né, é 77, mas ainda é ditadura, então, nós não tínhamos local. Nós fizemos no colégio São Bento, o primeiro encontro que era de padres que abriu o espaço pra nós, depois fizemos na ABI também abriu, mas com a perspectiva de crescer muito, nós não sabíamos para onde ir. E aí, nós, foi Niterói mesmo, fomos pesquisar quem era o diretor do Sindicato dos Operários Navais que ainda estava vivo aqui em Niterói para pedir para ele abrir e ele abriu. Me lembro inclusive, que estava imundo porque estava fechado, nós pegamos na faxina e vai ser aqui. Aí divulgamos para o estado inteiro. Luciano já tinha contatos, não era núcleo ainda, já tinha contatos em Itaperuna, em outros lugares. Nós tínhamos contatos em Macaé, era Dalva e coisa... aí foi crescendo. Nós fizemos até mapinha para as pessoas, aí tinha, por exemplo, o Rio já tinha crescido muito também, tinha os núcleos das zonais que depois foram chamadas de zonais, o pessoal da zona Norte, o pessoal da zona Sul, o pessoal da Oeste, da zona Oeste e ninguém quase conhecia Niterói. Então, nós marcamos a assembleia no Sindicato dos Operários Navais, não tinha cadeira, nós pedimos as escolas do município, pedimos ao prefeito que era Moreira Franco nessa época, prefeito de Niterói. Nós fomos a ele para pedir pra ele para ele ceder as cadeiras das escolas municipais para os professores poderem participar da assembleia, ele cedeu. Aí assembleia ali foi enorme com representação do estado todo. Conceição de Macacu, Friburgo, tudo quanto é canto apareceu gente (Maria Regina).*

Os entrevistados acima, também destacaram que a assembleia que ocorreu no Sindicato dos Operários Navais ocasionou a multiplicação dos núcleos no interior do

estado do Rio de Janeiro. Sobre esse fato, Godofredo afirma que o pode ter contribuído para esse fenômeno foi

*A organização municipal que deixou de ser só de Niterói e Campos, após a assembleia é que se multiplicou e porque? Por que se criou no movimento, no Sepe central, no Sepe estadual, um negócio chamado Conselho Deliberativo, não era diretoria que resolvia sozinha, era o Conselho Deliberativo. E quem fazia parte do Conselho Deliberativo? Os núcleos municipais e os núcleos zonais da capital. Antes de irmos para a assembleia, nós tínhamos uma grande reunião do Conselho Deliberativo para tirar proposta de greve, se continua ou não continua, suspende ou não. Esse Conselho... como resultado imediato depois da greve, com a existência do Conselho, os municípios se organizaram para ter espaço no Conselho para opinar sobre os rumos da greve. Aí multiplicaram os municípios todos, Volta Redonda, Cabo Frio, Macaé, Friburgo, inclusive com lideranças muito expressivas, na Baixada, que depois vieram a fazer parte da diretoria né (Godofredo Pinto).*

A existência do Conselho Deliberativo ainda no início do movimento reunia os diretores centrais, a representação dos núcleos municipais e os representantes da escola. Esse é um ponto importante, na medida em que incorpora a defesa de um modelo de gestão democrático, amparado em consultas e deliberações, buscando se distanciar de um perfil burocrático e hierarquizado.

A histórica greve de 1979, considerada a greve com maior relevância dentro do movimento dos professores no SEPE, foi tema da edição comemorativa da revista referente aos 40 anos da instituição, publicada em dezembro de 2019. Assim, a revista enfatizou que

Na verdade, naquele ano de 1979, foram duas greves da educação: a primeira iniciada em março e que foi suspensa com o compromisso do governo do estado de cumprir a pauta de reivindicações da categoria, entre elas um piso de cinco salários mínimos e plano de carreira. Como o governo descumpriu o acordo, a greve foi iniciada em agosto daquele mesmo ano – e foi vitoriosa, com o governo tendo, ao final do ano, cumprido o acordo. Uma greve que foi vitoriosa politicamente, por ter enfrentado a ditadura; e em termos corporativos, já que quadruplicou o salário da professora primária e triplicou o salário do professor do ensino médio (Revista Especial Sepe - 40 anos da greve de 1979).

Permeando dentro do cenário da greve 1979, Sobreira (2011) analisou que essa mobilização estava estruturada através dos seguintes aspectos:

- a) O plano de Cargos e Salários apresentado pelo Governo Faria Lima;
- b) A situação do magistério que recebia um dos salários mais baixos, considerando outros estados;

Para tanto, o autor acima identificou que durante a assembleia, que aconteceu nesse movimento, os professores divulgaram uma carta aberta à população elencando os principais motivos da greve.



**Imagem 6** – As movimentações da greve de 1979

Fonte: Livro “a greve de 1979”

Segundo Maria Regina as greves ocorreram da seguinte forma

*A greve foi com ponto na escola, muitas escolas assim... com dificuldade, mas a gente visitava as escolas todas, fazia piquete mesmo. Entendeu?! Não deixava aluno entrar e tal. Também visitávamos municípios para garantir a greve né?! E a greve foi um sucesso. O governador disse que ia atender até 29 de abril né, uma data assim que ele deu. E aí, nós voltamos a trabalhar, ele assumiu o compromisso. Nós fizemos outra... foram mais duas assembleias... eu sei que foi mais uma assembleia. Nessa primeira greve, não tiveram problemas para retornar para trabalhar. Aí nós voltamos a trabalhar, aguardando que o governador cumprisse a proposta. Só que ele não cumpriu, abril nada, não pagou, maio nada, junho... aí a gente já estava com uma organização bastante consolidada, inclusive nos outros municípios né. Nós começamos a trabalhar ou ele cumpre a promessa ou nós vamos voltar a greve. Tinha até uma palavra de ordem “promessas cumpridas ou greve repetida”, tinha essa aí, era o lema. Aí a gente continuou trabalhando para greve e inclusive no recesso de julho. Quando acabou o recesso, nós entramos em greve. Primeiro teve a assembleia, óbvio, e as assembleias só cresciam, aí nós entramos em greve, primeiro de agosto... sei lá, primeiro dia de aula, não me lembro qual foi (Maria Regina).*

Segundo Sobreira (2001), uma carta foi publicada no Jornal o Globo em 1979 e divulgava as seguintes proposições

Além do repúdio aos baixos salários que oprimem os professores, bem como a todos os trabalhadores, a carta termina da seguinte forma: A luta do professor é a luta por seu filho, senhores pais. Nossa luta é para melhorar a qualidade de ensino dos estudantes. Nossa luta é para o bem de todos, pedimos o seu apoio (SOBREIRA, 2001, p. 140).

Cabe ressaltar que abertura da greve nesse período não aconteceu com unanimidade no movimento, como aponta Godofredo na fala abaixo

*A greve foi proposta pelo núcleo de Campos, todo mundo fala no meu nome, mas quem deflagrou a greve de 79 foi Campos através da voz de Luciano D' Ângelo que aqui no Sindicato dos Operários foi lá defender. Porque a diretoria, eu tinha conversado com Luciano antes, sabia que Luciano vinha propondo isso... Quem falou pela diretoria foi o professor Francílio que defendeu... nem foi pela diretoria, a diretoria ficou é... O Francílio propôs greve de três dias, dizendo o que?! Ele tinha lógica, é o governo Faria Lima, o Chagas assume dia 15, então vamos fazer greve de 3 dias. Porque quem não apresentou um plano... Porque quando apresentamos do Encontro de São Bento a proposta, nós fomos para a secretaria de Educação, a resposta do governo foi um plano horroroso e o Faria Lima estava indo embora. Aí o Francílio disse o seguinte: a greve de 3 dias, nós vamos fazer greve contra o governo que não apresentou proposta nenhuma, o novo governador não tem culpa. Mas, Luciano veio com a proposta de greve por tempo indeterminado, entendeu?! Ai ganhou disparado a proposta de Campos (Godofredo Pinto).*

A circulação dos principais dirigentes do núcleo Campos nas assembleias que ocorreram no período contribuiu para o fortalecimento do movimento e para a compreensão de uma pauta em comum pelos professores. A greve foi encerrada depois de 4 dias, com a posse do novo governador Chagas Freitas, no dia 24 de março de 1979, a partir de um compromisso público, de uma negociação com o movimento dos professores.

*Houve uma assembleia em abril em que a proposta de retomada da greve estava no ar, no clima... a turma raivosa porque o governador traiu. Eu tive, para quem acredita, eu fiz um discurso contra retomar a greve aí. E eu vou dizer por que, porque a opinião pública não vai ficar com a gente... Por quê? O que o governador fez para enrolar?! Ele disse que ia atender... aí ele mandou um projeto para Alerj para autorizar ele a dar um reajuste. Não tinha isso de autorizar nada! Era uma prerrogativa do Executivo, era uma clara enrolação, mas para a opinião pública... o governador estava encaminhando. Então, eu digo nós vamos perder o apoio porque a greve teve a simpatia do público. Quando a gente fez a greve dentro da escola, mas dizendo, nós vamos*

*repor aula, ali explicando aos alunos, aos pais dos alunos, nós mandamos cartas para os pais, dizendo senhores pais não se preocupem seus filhos não vão ser prejudicados porque o ano letivo vai ter exatamente o que está previsto nós vamos repor. Ficou uma coisa muito simpática, uma categoria preocupada também... Ai no meu discurso para não desvirar a greve, eu disse vamos dar mais sessenta dias. Porque não está dizendo que ele pediu autorização, não sei o que... vamos dar mais sessenta dias, mas eu sabia, sessenta dias... abril, maio, junho... não ia ter greve de sessenta dias porque vinha férias, tava na cara que era agosto. Mas era isso mesmo, para opinião pública ficar claro de que esse governador estava traindo com sua palavra, tá enrolando... precisava de um tempo para isso ficar claro (Godofredo Pinto).*

No entanto, como mostrado na fala acima, o acordo não foi cumprido pelo governo e a greve foi retomada pelo movimento. Dentro dessa conjuntura, Miranda (2011) afirma que houve nesse mesmo período – em julho – uma eleição no sindicato que elegeu Godofredo Pinto para diretoria provisória da entidade. Concomitantemente, a greve foi reconsiderada dentro do movimento, pois, segundo Miranda (2011) a greve “ocorreu fora das escolas, sem assinatura de ponto de frequência, e introduziu a estratégia de piquete entre as professoras” (MIRANDA, 2011, p. 57). Assim, Saião (1999) afirmou que a retomada da greve estava ligada com o acordo do governo de negociar com o movimento. Entretanto, o governo declarou que não tinha recursos para atender às reivindicações da categoria.

Além do mais, Miranda (2011) ressaltou que não houve posicionamento do governo sobre a retomada das negociações. Ao invés disso, o governo agiu de forma coercitiva com o movimento, “demonstrou a truculência das forças ditatoriais, que fez uso, da coerção direta e do aparato jurídico como tentativa de aniquilamento do movimento já no primeiro dia de greve” (MIRANDA, 2011, p. 57). Dessa forma, as aulas não foram iniciadas no segundo semestre nas escolas. O movimento atingiu as escolas municipais e estaduais ao longo de todo o estado do Rio de Janeiro. Nesse contexto, Miranda (2011) reforçou que inclusive a Secretaria de Educação teve atividades paralisadas. Contudo, como afirma a autora, houve prisões de professores em Caxias e no centro do Rio de Janeiro que faziam piquetes<sup>75</sup>.

---

<sup>75</sup> Piquetes de greve podem ser caracterizados como formas de incentivar a participação de não grevistas para o movimento. Assim, os piquetes são ações realizadas dentro ou fora do local de trabalho e consiste em protestos, fixação de cartazes, carros de som, ocupação do estabelecimento de trabalho e outras.

É nesse âmbito que Luciano D' Angelo evidenciou que essa conquista demonstrou um paradoxo dentro do movimento de professores, caracterizando a sua inexperiência. Segundo ele

*Nessa conquista, nós inexperientes, era a primeira que você fazia um movimento para lidar com a política e todos novatos, não tinham tradição... Acabamos fazendo uma concessão para que ele cumprisse esse prazo. Mas, ao mesmo tempo, nós não éramos tão bobos assim... Marcamos uma data e acenamos com a categoria que nós estava suspendendo provisoriamente a greve, até que o governo resolvesse cumprir com o que tinha agendado. E divulgamos amplamente, o que o governo falou. Foi um período muito fértil de organização que pra divulgar esses compromissos, eu voltava a Campos e saía organizando com outros companheiros, núcleos de professores em vários municípios do Norte e Noroeste. Eu passei dois anos, pelo menos, como coordenador geral do Norte Fluminense. A minha tarefa era criar núcleos de professores e o SEPE se organizava por nucleação. Tinha a entidade no Rio de Janeiro e tinha um conjunto de núcleos por cidades, às vezes era por região porque as cidades não tinham se organizado e as comunicações se davam dessa maneira. E eu fui durante dois anos pelo menos, o coordenador desses núcleos... a gente trabalhava muito (Luciano D'Ângelo).*

O entrevistado afirmou que naquele período, a proposta de ampliar os núcleos no interior do estado e de promover maior intercâmbio sobre a organização docente nas diferentes cidades. Conforme assinalou Miranda (2011), após o quarto dia da greve, o movimento suspendeu a greve com o compromisso do novo governador, o Chagas Freitas, de cumprir as reivindicações feitas pelos professores durante o governo Faria Lima. Porém, como também falou Luciano D' Ângelo, o governo não cumpriu com o acordado.

*O governador não cumpriu com o ajustado, deu umas migalhinhas lá e resolveu nos enfrentar porque eles com experiência maior que a nossa, sabia que se a gente recebesse da greve, a gente não tinha fôlego para voltar, duas grandes greves no mesmo ano, mas ele se enganou... ele se enganou... Nós voltamos em agosto, novamente com uma greve muito forte e aí a pancadaria foi para tudo quanto é lado... Aí a ditadura entrou e acabou com a greve no supapo. Fecharam a entidade, ela levou anos com policial na porta com o lacre, numa sala, que depois da primeira greve, a gente tinha conseguido com uma pequena entidade de professores. Eles tinham essa sala, nós fizemos uma fusão com eles, incorporamos eles e eles emprestaram a sala e durante muito tempo trabalhou nessa sala. Na segunda greve, o Figueiredo fez um decreto-lei, você imagina o que é um presidente militar, fazer um decreto-lei exclusivamente para fechar a entidade. Fechou e proibiu definitivamente o funcionamento dela. E aí, foi presa gente, respondendo uma série de inquéritos administrativos,*

*IPM na área federal, entendeu? Eu e a maioria dos meus companheiros respondemos esses inquéritos né. Só não fomos condenados porque 6, 8 ou 1 ano depois, no trâmite do processo, surgiu a lei da Anistia e aí nós fomos anistiados. A sentença não se abateu sobre a gente porque tinha uma burocracia para condenação né, nós estávamos respondendo a Lei de Segurança Nacional né, tinha advogado, eu fui para o Dops, respondi e os outros companheiros também foram e a gente tinha certeza que nós íamos parar no xilindró mesmo. Porque não tinha meia conversa né?! (Luciano D'Ângelo).*

Portanto, como resultado da greve, Miranda (2011), reforçou que o presidente Figueiredo cassou o registro da entidade a pedido do governador Chagas Freitas e ainda, prendeu algumas lideranças do movimento. Dentro desse contexto, Matos (2016) assinalou que no governo Chagas Freitas (1979-1983) havia a predominância de manobras políticas para empregar ações democráticas em diversas instâncias. Realmente, ao decretar a ilegalidade da entidade, o governo impôs sua medida arbitrária.

Posto assim, Matos (2018) destacou que Godofredo Pinto durante uma entrevista realizada em 2015<sup>76</sup>, afirmou que após o decreto de ilegalidade da entidade, em torno de 400 professores do estado foram ao Dops prestar depoimentos. Um dos aspectos mais relevantes que mais chamou atenção de sua fala é que, segundo Godofredo, “a greve de agosto foi muito violenta. O governo Chagas Freitas era isso: truculento e não dava a menor prioridade à educação” (MATOS, 2018, p. 6). Isso significa reafirmar que o modelo autoritário da ditadura empresarial militar buscou reprimir fortemente, a mobilização e organização dos professores. É visível, portanto, que cada vez mais o Estado assumiu explicitamente uma ação desmobilizadora para tentar frear o espaço de contestação social criado pelos professores públicos estaduais no contexto do autoritarismo.

Dentro desse quadro, Luciano D'Ângelo afirmou que o contexto da ditadura militar em Campos dos Goytacazes não foi diferente do que já foi assinalado nos capítulos anteriores. A repressão também esteve fortemente presente, como ele destacou em sua fala

*Pra você ter uma ideia, numa escola que eu trabalhava, tinha na sala dos professores, um quadro com o decreto-lei 477. O decreto-lei 477,*

---

<sup>76</sup>Entrevista presente no artigo, MATOS, Sheila Cristina Monteiro. Vozes políticas na educação fluminense: os anos 1980 e a implementação da escola de tempo integral. **Educação Online**, v. 13, n. 27, p. 1-15, 2018. O artigo mostra que a entrevista foi realizada em 29 de outubro de 2015 na ALERJ.

*era um decreto que proíbe você de se reunir com mais de quatro pessoas. Então, na sala dos professores, tava lá... Aí de vez em quando alguém da direção da escola dizia... ó decreto hein... Era esse nível de... Aí você me pergunta, isso funcionava? É claro! Tinha uma inibição enorme, a maioria dos professores que não tinha um compromisso ideológico, não queria saber dessa confusão. Não queria saber... e a gente tinha que ter muito jogo de cintura, muita habilidade para se tornar referência deles. E aí, precisava um pouco de enfrentamento para ter uma certa solidariedade do colega, era assim que a gente conseguia juntar mais gente. Você tinha que ir na frente... (Luciano D'Ángelo).*

Esta fala nos leva para a reflexão acerca da perspectiva adotada pela ditadura empresarial militar em manter uma escalada repressiva em todos os âmbitos. Mais ainda, com o Golpe de 1964 tornou-se imprescindível liquidar qualquer possibilidade de contestação social. Contudo, por meio da fala de Luciano D'Ángelo é possível observar o indiscutível papel dos professores como sujeitos de transformação. Ou seja, os professores nesse caso, ao desencadear as mobilizações, além de

[...] significa que a sua tarefa fundamental é a de serem sujeitos e não objetos de transformação. Tarefa que lhes exige, durante sua ação sobre a realidade, um aprofundamento da sua tomada de consciência da realidade, objeto de atos contraditórios daqueles que pretendem mantê-la como está e dos que pretendem transformá-la (FREIRE, 1979, p. 48).

aguçarem o espaço político, causaram mudanças na sociedade brasileira. Deste modo, Fernandes (2020, p. 249), afirma que “mudança, em qualquer sociedade, é um processo político”. É nesse ponto que o autor acima chama atenção para a importância das mudanças dentro da sociedade. Inclusive, ele ressalta que a revolução dentro da ordem esteve voltada para mudanças, isto é, seu objetivo era promover mudanças para continuar sua existência.

Com efeito, Fernandes (2020), destacou que “mudança requer luta e luta social entre classes” (p. 250). O principal debate para ele, dentro dessa perspectiva, é que o elemento crucial do professor é sua condição de ser cidadão. Para ele,

[...] se o professor não tiver em si a figura forte do cidadão, acaba se tornando instrumental para qualquer manipulação, seja ela democrática ou totalitária. Manipulações são feitas em termos de interesses dominantes e com frequência de forma repressiva e opressiva. Este é um tema muito vasto para nossa exposição, mas de qualquer forma ajuda a entender a pobreza do circuito da cultura civil. Ela era tão esmagada, tão pobre que até esse traço de personalidade do

professor é essencial no conjunto, como chave para entender outras coisas. Deveria ser despojado da dimensão de cidadão, na sua prática educacional, na sala de aula. Mas, justamente ali, o professor precisa ser professor-cidadão e um ser humano rebelde (FERNANDES, 2020, p. 246).

Neste ponto, Fernandes (2020) situou a formação política do professor como essencial para questões concretas da sociedade. Isso leva a construir um elemento básico para a revolução política. Por isso, o professor não deve estar alheio às problemáticas da sociedade, ao contrário, mas precisa romper com os paradigmas da ordem vigente. Assim, “o professor não pode estar alheio a esta dimensão. Se ele quer mudança, tem que realizá-la nos dois níveis - dentro da escola e fora dela [...]” (FERNANDES, 2020, p. 247).

É a partir desse ponto que os educandos devem ser oportunizados a ter uma educação que tenham subsídios para fortalecer os pressupostos de uma educação crítica e libertadora. A proposição de Freire (1987) é uma educação crítica que conduz a transformação da realidade social dos sujeitos. Para ele, uma educação transformadora e revolucionária requer que a prática educativa dos professores esteja voltada para conscientizar os educandos acerca da realidade em que estão submetidos.

O que Freire (1987) propõe aqui é a educação numa prática humanista e libertadora que será concretizada a partir de dois momentos: em que os oprimidos se desvelam da opressão na práxis e se comprometem com a transformação da sua realidade. E no segundo momento, segundo Freire (1987, p. 23) “em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo permanente da libertação”.

A partir dessa perspectiva, o professor precisa assumir sua posição de cidadão e de professor para evidenciar o aspecto político do seu trabalho na escola. É seguindo esse caminho que o professor afirma seu compromisso político-pedagógico de lutar contra as condições impostas pelas dinâmicas do capitalismo. Dessa forma,

[...] o professor possui papel importante ao redirecionar sua relação com a escola, com a comunidade em que ela está inserida, com os conteúdos de ensino que são uma espécie de “matéria-prima” do trabalho pedagógico que realiza, bem como com estudantes e seus pais. Essa redefinição passa por posicionar-se afirmativamente sobre a potencialidade do trabalho educativo realizado por ele, como agente

de uma transformação, que envolve inúmeros e complexos aspectos (RODRIGUES E BRAGA, 2018, p. 313).

As mudanças ocorridas durante a ditadura empresarial militar causaram mudanças profundas na categoria dos professores. Nessas condições, os professores públicos estaduais materializaram lutas por melhores condições salariais e incorporaram a luta pela democratização da educação. É nesse contexto que a formação política do professor cria uma oportunidade histórica no âmbito educacional brasileiro.

Enfim, o movimento grevista da entidade perdurou durante o ano de 1979. Vale ressaltar que o governo impôs várias retaliações sobre o movimento que foram: substituição dos professores grevistas através de chamada emergencial para professores foi realizada pela secretaria municipal e estadual de educação e remoção dos dirigentes do CEP para outros municípios, conforme salientou Miranda (2011).

Contudo, Saião (1999) mostra que ao longo desse processo, a greve foi perdendo força

Mesmo assim os professores resolvem levar a frente o movimento, que, começa a dar sinais de perda de força com o aumento do número de professores furando greve e de escolas em funcionamento. Esses fatos acabam levando ao fim da greve. Apesar disso, os professores obtiveram do Governo a garantia que o aumento seria dado até dezembro (SAIÃO, 1999, p. 10).

Como resultado da greve de 1979, o Sepe conseguiu conquistar o equivalente a um piso de 5 salários mínimos. Miranda (2011) destacou que o sindicato sofreu inúmeras ações tais como: acompanhamento das atividades pelos militares, apreensão de materiais e infiltração nas atividades, além de receber inúmeras constantemente inúmeras ameaças. Por outro lado, Miranda (2011) mostra que naquele período, a entidade contava com cerca de 7.500 filiados.

Mesmo com o decreto de ilegalidade da entidade, a autora acima afirmou que nesse período foi realizada uma eleição expressiva no sindicato. Segundo a autora, os primeiros envolvidos em que ela denomina como chapa construção foram: Godofredo da Silva Pinto (presidente), Italo Moriconi (1º vice-presidente) e Hildézia Alves Medeiros (2 vice-presidente). **Luciano D'Angelo Carneiro (secretário-geral)**, Maria Helena Castro Azevedo (1ª secretária). Heloísa Almeida Fernandes (2 secretária), Maria Angela Moreira Pinto (1º tesoureira), Rosanita Zanon Monteiro (2ª tesoureira), Matiléa

da Cruz (Diretora de assuntos da rede estadual), Magda Frediani Martins (Diretora de assuntos da rede municipal) e Marcos Gomes (Diretor de assuntos da rede particular).

Ao longo desse processo, a entidade criou várias estratégias para mudar a reabrir a entidade. Entre as estratégias adotadas foi a mudança de nome para Campanha Estadual de Professores (CEP); apoio de outros movimentos sociais; apoio do movimento nacional docente por meio do Confederação de Professores do Brasil (CPB). Todavia, Miranda (2011) assegurou que essas tentativas não obtiveram o resultado esperado que era a reabertura do sindicato.

Assim, em 1983 a reabertura da entidade foi conquistada pelos professores. Com efeito, a autora acima sinaliza que a partir desse momento, “que o retorno à vida legal foi marcado pelas disputas pela direção política da entidade” (Miranda, 2011, p. 64). Então, em 1985 Godofredo Pinto se afastou da entidade para assumir a vice-presidência da CPB. Depois disso, assumiu a direção do CEP, Hildézia Medeiros, que foi eleita presidente da entidade no período de 1985 a 1987. Segundo (Miranda, 2011) a diretoria eleita nesse período estava composta pelos seguintes membros: Presidente: Hildézia Alves Medeiros, Vice-Presidente: Marilda Reis de Almeida, 2º Vice-Presidente: Léa Carvalho Reis, Secretário Geral: Máximo Augusto Campos Masson, Primeiro Secretário: Antonio Rodrigues da Silva, Tesoureiro-Geral: Hedy Mateus Primeiro Tesoureiro: Cléa Correa de Mello. Assuntos Jurídicos e Funcionais: Denise Rosa Lobato, Diretor de Imprensa e Divulgação: Vilson Freitas Teixeira, Diretor de Assuntos Intersindicais: Murilo Martins Jordão. Diretor de Assuntos Culturais e Educacionais: Maria M. Oliveira Kyass Diretor-Geral: Elisabete Mascantes. Ivonete Fontelles Sugahara, Maria das Dores P. Motta, Sebastião José e Silva, Zelma Gomes Santos Masson. Assinam o documento: Pedro Tortima, Jailson Alves dos Santos, Marilda de Jesus Henriques, Gilberto Lyra Lopes, Rosa Maria Silva de Souza, Carlos Saito. Roseli Elias, Angela Maria da Fonseca e Silva Correa, Rosa Maria de Aguiar, Luis Eduardo Magalhães e Nelson Rodrigues Filho.

Nota-se que os membros dessa composição são diferentes da diretoria anterior. Dentro desse contexto, cabe considerar que em 1985 o CEP deu início a uma campanha salarial que levou a uma grande greve em 1986. Destaca-se que o número de professores presentes nas assembleias era de cerca de 30.000. Além disso, o movimento da greve teve adesão de cerca de 130 mil professores que lotaram o Maracanãzinho.

“Pela adesão da categoria, esse movimento foi considerado a maior greve realizada pela entidade e a primeira greve geral de professores do município e do estado do Rio de Janeiro em 1979” (MIRANDA, 2011, p. 67).

No entanto, as entrevistas realizadas não enfatizaram esse movimento no núcleo do Sepe Campos. Através das datas elencadas aqui foi possível perceber que muitos já não faziam parte do movimento nesse período. Como já salientado anteriormente, as disputas políticas presentes na entidade causaram fissuras no movimento dos professores. Desta forma, Miranda (2011) destacou que as tensões no movimento estavam diretamente relacionadas ao rebaixamento das reivindicações da categoria naquele período, tais como: piso salarial; enquadramento funcional e enquadramento por tempo de serviço. “Não se tratava apenas de uma divergência em torno do piso salarial docente, o debate dos rumos da mobilização naquele momento. A cunha posta nas assembleias dizia respeito aos diferentes posicionamentos políticos na luta de classes, imersos com a greve” (MIRANDA, 2011, p. 69).

Contudo, as lutas construídas durante a história da entidade mostraram a força política da mobilização dos professores públicos estaduais. Ao mesmo tempo, nota-se que a experiência dessas lutas possibilitou a criação da identidade do movimento dos professores no período. Apesar do cenário de repressão e autoritarismo, a entidade assumiu uma posição de confronto às condições impostas pelo Golpe de 1964.

Constata-se ainda que ao longo do percurso histórico da entidade, o movimento foi adquirindo caráter de massa, incorporando os municípios através dos núcleos e unificando a entidade, ao inserir todos trabalhadores da educação. No entanto, evidencia-se que o cenário de lutas do movimento sindical brasileiro foi fechado a partir da década de 1980 por conta do aprofundamento da precarização do trabalho.

Essas influências repercutem fortemente no sindicalismo docente que se configura como um importante espaço organizativo das lutas. Concomitantemente, a crise atual de todo sindicalismo revela o desmonte da escola pública. Assim, para o neoliberalismo, a escola passa a ser vista pela lógica empresarial, como mercadoria e esse movimento conduz a segregação do processo educacional que atinge todos envolvidos no processo educativo.

Por fim, a política neoliberal em curso, propiciou a reestruturação do trabalho e consequentemente afetou todo o movimento sindical do país. As políticas neoliberais produzem novas formas de estruturação do trabalho docente que atribui à responsabilização do insucesso da educação pública brasileira aos professores; mudam a valorização, carreira e remuneração; precarização das relações de trabalho; intensificação do trabalho docente; interferência nas políticas curriculares; padrão de educação baseado no mercado.

Esse conjunto de ações contribui para o processo de proletarização do trabalho docente e mudam os sentidos de suas lutas. A incorporação neoliberal no mundo sindical reduz cada vez mais os espaços organizativos da classe trabalhadora. Com efeito, as novas formas de valorização do capital, impulsionam a exploração e precarização do trabalho de modo desordenado.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As proposições realizadas neste trabalho propiciam importantes reflexões acerca do movimento docente no estado do Rio de Janeiro. A partir da construção histórica do núcleo do Sepe em Campos dos Goytacazes foi possível compreender as especificidades presentes no processo de mobilização dos professores públicos no município. As greves, as assembleias, os piquetes foram instrumentos que ajudaram a construir as lutas da entidade.

A partir das discussões realizadas até aqui foi possível compreender que a especificidade do núcleo do Sepe em Campos dos Goytacazes estava relacionada ao fato de Luciano D' Angelo ser um dos pioneiros do movimento da entidade no município, sua articulação foi responsável por fazer conexão com o embrião do Sepe em Niterói. Com efeito, seu encadeamento fez com que o movimento de professores adquirisse grandes proporções ao longo dos anos que alcançou outras pessoas que também tiveram relevância para o movimento.

Assim, as lacunas existentes neste trabalho podem ser solucionadas com uma análise documental em jornais da época que relatem as articulações do movimento dos professores públicos municipais. Essa pesquisa pode colaborar ainda, para apresentar o contexto histórico da educação pública de Campos dos Goytacazes no período de 1970 a 1988 que requer estudos.

Dentro dessa perspectiva, os resultados da pesquisa expressam que a articulação inicial do Sepe esteve diretamente ligada a pessoas que não eram oriundas de famílias menos favorecidas e todos participantes cursaram o ensino superior em uma instituição privada, já que o ensino superior era bem restrito no período. Além disso, a pesquisa reforça que havia facilidade dos líderes e dirigentes estar mais próximo ao Rio de Janeiro, o que pode ser visto pela ligação entre o núcleo e o Sepe central.

A fim de elucidar algumas questões relacionadas ao período de transição dos primeiros envolvidos na criação do núcleo que foram entrevistados nesta pesquisa e com os dados encontrados na sede do sindicato, seria necessário investigar os acervos dos arquivos públicos do estado do Rio de Janeiro, o APERJ e o Arquivo Público municipal. Contudo, essa é uma abordagem que requer um período maior.

Além disso, constatou-se que a formação política dos professores foi imprescindível para a mobilização da categoria. Desta forma, o processo de proletarização em que foram submetidos os professores contribuiu para que estes se identificassem com a condição dos trabalhadores assalariados. É a partir desse processo que a categoria passou a compartilhar a experiência de classe, ou seja, a experiência das relações de produção que estiveram os professores (redução salarial, racionalização da atividade docente e a expansão quantitativa) forneceram as bases para mobilização dos professores públicos.

Ao longo da história, como afirma Florestan Fernandes, o professor foi objetificado na sociedade brasileira. Assim, ele chama atenção para o caráter político existente na atividade que o professor faz ou deixa de fazer. Isso mostra que os professores têm um importante papel sócio político na sociedade. Mas, é por conta disso que os professores sofreram e ainda sofrem uma brutalização do Estado, de modo peculiar.

Por conseguinte, Paulo Freire destacou que é importante que os professores dialoguem com os educandos para promover a inserção crítica dos sujeitos. Assim, a luta pela transformação implica em tornar seres ativos que compreendam a sua relação com o meio e as circunstâncias. Para isso, ele propõe uma prática pedagógica voltada para atender as massas populares, de modo a descortinar a realidade opressora e estabelecer um compromisso com a transformação social.

Pode-se dizer, portanto, que as lutas travadas pelos professores durante o período da ditadura empresarial militar foram cruciais para construir as bases de luta dos professores públicos estaduais. Ao mesmo tempo, as lutas tiveram como centralidade os aspectos econômicos que atingiram a categoria dos professores e ao longo do processo forjaram novas bandeiras de luta tais como luta pela democratização da educação.

As greves de 1979 que perduraram até 1980 foram responsáveis por consolidar a força política dos professores públicos estaduais em todo o estado do Rio de Janeiro. Mesmo com disputas presentes na entidade, sua organização fez com que tomasse força, alcançando grandes proporções. Além do mais, o modelo por nucleação adotado pelo sindicato favoreceu a proliferação do movimento em vários municípios do estado. Anos

mais tarde, como já salientado, teve como fator decisivo a unificação dos profissionais da educação, inserindo-os na luta.

Contudo, o professor ao longo da história, como foi apontado nas proposições deste trabalho, foi atingido pela política de expansão quantitativa da escola nos anos 1970. Esse quadro manifestou um fenômeno da perda da qualidade do ensino com vistas apenas alcançar números e não a qualidade efetiva da escola pública. Por conta disso, transformou a categoria dos professores, formando uma nova composição de docentes: estruturada pelo achatamento salarial.

Como se pode verificar, os professores e todos aqueles que se fizessem oposição ao regime militar foram perseguidos e reprimidos. Esse traço marcou a sociedade brasileira, porém a resistência dos movimentos sociais adquiriu grande força que passaram a questionar as bases do modelo econômico imposto pelo governo militar. Em decorrência desse processo e das reformas educacionais, deram a categoria dos professores novos contornos: a proletarização.

Pode-se concluir também que a reforma educacional do regime militar resultou em mudanças profundas. No conjunto dessas transformações, a reforma ocasionou no sistema nacional de educação tais como: rebaixamento da qualidade do ensino; vinculação da educação ao mercado; deterioração das condições de trabalho dos professores; desmistificação das atividades do professor; aligeiramento das licenciaturas e outras ações já sinalizadas neste trabalho.

Essa mudança contribuiu para que os professores se organizassem em prol de condições melhores de trabalho. Dessa maneira, os professores se organizaram através dos sindicatos e realizaram as greves que representaram a força política do movimento e ainda, possibilitaram se opuser ao regime autoritário que estava se consolidando no país. Além disso, esse movimento significou um protagonismo dos docentes durante a “abertura política” que lutaram por melhores condições de trabalho aliado às questões democráticas do país naquele período.

Com efeito, a reorganização das lutas no final dos anos 1970 foi responsável por produzir importantes resultados no cenário político brasileiro. As experiências das lutas revelaram o potencial da aglutinação dos operários, das mulheres, das associações, dos

professores, estudantes e outros que estiveram envolvidos no processo de redemocratização do país.

Contudo, nos dias atuais, a organização dos trabalhadores tem sido atingida pelas mudanças no mundo do trabalho. Essas mudanças colocam em cheque os direitos dos trabalhistas e ainda, contribuem também para refrear a ação política do sindicato. É nesse cenário que, o professor também está inserido, de modo que a dimensão do trabalho do professor é redefinida. Por isso, essa desregulamentação do trabalho, trata de instaurar a clara desvalorização do professor e conseqüentemente a desmobilização dos professores.

Por fim, os dilemas atuais das relações de trabalho, colocam em cheque a organização dos trabalhadores e seus organismos de luta. Na atualidade, é uma tarefa imprescindível compreender a agenda de luta dos trabalhadores em um contexto de deterioração dos direitos do trabalho. Assim, nesta etapa histórica, como emergirão a representação dos trabalhadores? Qual será o sindicato?

## REFERÊNCIAS

- ABAÍDE, Jalusa Prestes. Partidos políticos no Brasil: 1979-1988. Florianópolis, 1990. Dissertação (Mestrado em Direito) – CPGD-Universidade Federal de Santa Catarina.
- ALMEIDA, Érica Terezinha Vieira de; CARVALHO, Pollyanna de Souza. LUTAS SOCIAIS EM CAMPOS DOS GOYTACAZES (RJ): O CASO DOS MORADORES DAS PERIFERIAS. **Anais do Encontro Internacional e Nacional de Política Social**, v. 1, n. 1, 2019.
- ALMEIDA, Maria Hermínia Tavares de. Sindicatos no Brasil: novos problemas, velhas estruturas. **Debate Crítica** nº 6, São Paulo, 1975, pp. 49-74.
- ALVES, Maria Helena Moreira. **Estado e oposição no Brasil (1964-1984)**. Bauru, SP: Edusc, 2005.
- Amaro Junior, J., Roberto Raposo Alentejano, P. ., & Gentil, L. (2022). LUTA POR TERRA E REFORMA AGRÁRIA NO RIO DE JANEIRO (1950-2018). **GEOgraphia**, 24(52). <https://doi.org/10.22409/GEOgraphia2022.v24i52.a48866>
- ANTUNES, Ricardo; RIDENTI, Marcelo. Operários e estudantes contra a ditadura: 1968 no Brasil. **Mediações-Revista de Ciências Sociais**, v. 12, n. 2, p. 78-89, 2007. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/viewFile/3319/2719>. Acesso em: 10 out. 2020.
- ANTUNES, Ricardo & SANTANA, Marco Aurélio. The dilemmas of the new unionism in Brazil – breaks and continuities. **Latin American Perspectives**, v. 41, n. 5, 2014, pp. 10-21.
- ANTUNES, Ricardo. **A rebeldia do trabalho** (o confronto operário no ABC paulista: as greves de 1978/80). Ensaio: Campinas SP: Editora da Unicamp, 1988.
- ARAPIRACA, Jose Oliveira. **A USAID e a educação brasileira: um estudo a partir de uma abordagem crítica da teoria do capital humano**. 1979. Tese de Doutorado.
- ARRUDA Coronel, D., & Lopes Amorim, A. (2011). Campanha da legalidade: significado e simbolismo para o Estado do Rio Grande do Sul (RS): Legality campaign: meaning and symbolism for the State of Rio Grande do Sul (RS). **Revista Caminhos Da História**, 16(1), 119–128. Recuperado de <https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/caminhosdahistoria/article/view/3341>.
- BALÃO, Regina. **Curso de formação de professores primários: vida e morte, a experiência de uma escola estadual - 1964-2004**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. doi:10.11606/D.48.2011.tde-28062011-094241. Acesso em: 2021-10-18.
- BARÃO, Carlos Alberto. “A influência da revolução cubana sobre a esquerda brasileira nos anos 60”, João QUARTIM DE MORAES (Comp.) **Historia do Marxismo no Brasil. O impacto das revoluções**. Campinas, SP:Ed. Da Unicamp, 2003.
- BRAGA, Lucelma Silva. **A luta em defesa da educação pública no Brasil (1980-1996): obstáculos, dilemas e lições à luz da história**. 2019. (443 p.). Tese (doutorado)

- Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP.  
Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/335748>> Acesso em: 16 jun. 2021.

BRAGA, Lucelma Silva; RODRIGUES, Fabiana. Da proletarização dos professores na ditadura empresarial-militar aos desafios educacionais da transição democrática: as contribuições de Florestan Fernandes sobre a formação política do professor.

**Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 10, n. 1, p. 308-315, 2018.

Disponível em: <http://dx.doi.org/10.9771/gmed.v10i1.26401>. Acesso em: 10 dez. 2020.

BRASIL. Lei 5.692/71, de 11 de agosto de 1971. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 ago. 1971.

BRASIL. MEC. Conselho Federal de Educação. **Parecer nº 349/72-CFE/CESU, de 06 de abril de 1972**. Exercício do magistério em 1.º grau, habilitação específica de 2º grau. 304 Relatora Maria Teresinha Tourino Saraiva. In: DOCUMENTA, Brasília, MEC-CFE, (137): 155-163, abr. 1972.

BRASIL. MEC. Conselho Federal de Educação. **Parecer nº 45- CFE/CEPSG, de 12 de janeiro de 1972**. Qualificação para o trabalho no ensino de 2.º grau. O mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional. Brasília: 1972.

BRUM, Mario Sergio. Ditadura civil-militar e favelas: estigma e restrições ao debate sobre a cidade (1969-1973). **Cadernos metrópole**, v. 14, n. 28, p. 357-379, 2012.

CAMPOS, Pedro Henrique Pedreira. Ditadura, Interesses empresariais, fundo público e “corrupção”: O caso da atuação das empreiteiras na obra da hidrelétrica de Tucuruí. **Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História**, v. 66, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.23925/2176-2767.2019v66p81-114>

CHAUÍ, Marilena; NOGUEIRA, Marco Aurélio. O pensamento político e a redemocratização do Brasil. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, p. 173-228, 2007.

COIMBRA, Cecília Maria Bouças. Doutrinas de segurança nacional: banalizando a violência. **Psicologia em estudo**, v. 5, p. 1-22, 2000.

CORDEIRO, Janaína Martins. A Marcha da Família com Deus pela liberdade em São Paulo: direitas, participação política e golpe no Brasil, 1964. **Revista de História (São Paulo)**, 2021.

COSTA, Antônio de Pádua Oliveira; TORRES, Juliana Rezende. Ensino superior e a formação de professores: das escolas-normais às reformas na ditadura civil-militar. **Educação e Ensino Superior Online**, v. 1, n. 1, p. 99-108, 2021.

CREMA, Gabriella Lenza. **A política externa do governo Médici (1969-1974) para os países sul-americanos sob a influência da esquerda**. Santa Catarina: UFSC, 2019. [Dissertação de mestrado]

CRESPO, Regina Márcia Gomes. **Educação pública fluminense pós-fusão dos estados do Rio de Janeiro e da Guanabara: uma análise da política educacional do governo Faria Lima, 1975-1979**. Tese (Doutorado em Sociologia Política) –

Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Campos dos Goytacazes, RJ, 2016.

CRUZ DE FARIA, Heloisa; DA CUNHA PEIXOTO, Maria do Rosário. Na oficina do historiador: conversas sobre história e imprensa. **Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História**, v. 35, 2007.

CRUZ, José Luis Vianna da. Os desafios do Norte e do Noroeste Fluminenses frente aos grandes projetos estratégicos. **05 Editorial Aproveitamento da cinza do bagaço de cana-de-açúcar como filler em concreto asfáltico**, p. 43, 2007.

CUNHA, Luiz Antônio. A organização do campo educacional: as conferências de educação. **Educação e Sociedade**, n. 9, p. 5-48, maio de 1981.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação, Estado e Democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez; Niterói, RJ: Editora da Universidade Federal Fluminense; Brasília, DF: FLACSO do Brasil, 1991.

CUNHA, Luiz Antônio; DE GÓES, Moacyr. **O golpe na educação**. 11. Ed. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar, Ed., 2002.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino profissional: o grande fracasso da ditadura. **Cadernos de pesquisa**, v. 44, p. 912-933, 2014.

DAL ROSSO, Sadi. **Associativismo e sindicalismo em educação**. Organização e lutas. Brasília: Paralelo15, 2011.

DREIFUSS, René Armand. **1964: A conquista do Estado. Ação política, poder e golpe de classe**. Petrópolis (RJ): Vozes, 1981.

EVANGELISTA, Olinda; MORAES, Maria Célia Marcondes; SHIROMA, Eneida Oto. **Política Educacional**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar em Revista**, n. 28, p. 17-36, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602006000200003>. Acesso em: 23 jun. 2021.

FERREIRA, Cláudia. (Orgs.). **A Greve de 79 quarentena anos depois** [livro eletrônico]. – 1. ed. – Rio de Janeiro : CACES : PROPED – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação – UERJ, 2021. Disponível em: [https://issuu.com/bdlf/docs/greve79\\_versao\\_digital\\_compactado?e=38839505/91582632](https://issuu.com/bdlf/docs/greve79_versao_digital_compactado?e=38839505/91582632)

FERREIRA, Marieta de Moraes; FERNANDES, Tania Maria; ALBERTI, Verena (Org.). **História oral: desafios para o século XXI**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz/Casa de Oswaldo Cruz; Fundação Getúlio Vargas/CPDOC, 2000. 204 p.

FERNANDES, Florestan. **A ditadura em questão**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1982.

FERNANDES, Florestan. **O desafio Educacional**. 1. Ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2020.

FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica**. 5ª Edição, São Paulo, Globo, 2006.

FERNANDES, Florestan. **Que tipo de república?** 2. Ed. São Paulo : Globo, 2007.

FERREIRA, Marieta de Moraes; FERNANDES, Tania Maria; ALBERTI, Verena (Org.). **História oral: desafios para o século XXI**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz/Casa de Oswaldo Cruz; Fundação Getúlio Vargas/CPDOC, 2000

FERREIRA JR, Amarilio; BITTAR, Marisa. **Proletarização e sindicalismo de professores na ditadura militar (1964-1985)**. São Paulo: Pulsar, 2006.

FERREIRA JR, Amarilio; BITTAR, Marisa. A ditadura militar e a proletarização dos professores. **Educação & Sociedade**, v. 27, n. 97, p. 1159-1179, 2006. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010173302006000400005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302006000400005&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 10 dez. 2020.

FERREIRA JR, Amarilio; BITTAR, Marisa. A educação na perspectiva marxista: uma abordagem baseada em Marx e Gramsci. **Interface (Botucatu)**, Botucatu, v. 12, n. 26, pág. 635-646, setembro de 2008. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S141432832008000300014&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141432832008000300014&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 11 dez. 2020.

FRANKFURT, Sandra Herszkowicz. **Da escola normal à habilitação específica para o magistério em 2º grau: práticas e apropriações (1961-1981)**. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) São Paulo: PUCSP, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In. Fazenda, Ivani. **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1987.

GAIO, André Moysés. Afinidades eletivas entre a União Democrática Nacional (UDN) e as forças armadas brasileiras. **Diálogos**, v. 6, n. 1, p. 31-40, 2002.

GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)**. Cortez Editora, 2011.

GRAMSCI, Antônio. Cadernos do Cárcere, vol. 2: Os intelectuais. **O princípio educativo. Jornalismo**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. Lutas e movimentos pela educação no Brasil a partir de 1970. **EccoS–Revista Científica**, v. 11, n. 1, p. 23-38, 2009. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/viewFile/1535/1306> Acesso em: 13 jun. 2021.

IANNI, Octávio. **A ditadura do grande capital**. Editora Expressão Popular, 2019.

LIMA, Nísia Trindade. **O movimento de favelados do Rio de Janeiro: políticas do Estado e lutas sociais (1954-1973)**. 185 f. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) - Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1989.

LAKATOS, Eva Maria.; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. Ed. São Paulo: Editora Atlas S.A, 2003.

LAKATOS, Eva Maria.; MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de Pesquisa**. 5. Ed. São Paulo: Editora Atlas S.A, 2002.

MACIEL, David. **Democratização e manutenção da ordem na transição da Ditadura Militar à Nova República**. Goiânia: UFG, 1999. [Dissertação de mestrado]

MACIEL, David. Ditadura Militar e capital monopolista: estruturação, dinâmica e legado. **Lutas Sociais** (PUC-SP), v. 18, p. 64-78, 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/ls/article/view/25692> Acesso em: 02 dez. 2020.

MATTOS, Marcelo Badaró. **O sindicalismo brasileiro após 1930**. Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2003.

MATTOS, Marcelo Badaró. **Trabalhadores e sindicatos no Brasil**. Editora Expressão Popular, 2009.

MEDEIROS, Leonilde Sérvolo de. **História dos Movimentos Sociais no Campo**. Rio de Janeiro: Fase, 1989.

MELO, Demian Bezerra. **A miséria da historiografia: o revisionismo historiográfico 40 anos depois do golpe de 1964**. Orientador: Renato Luís do Couto Neto e Lemos. Rio de Janeiro: UFRJ/ IFCS / Departamento de História; órgão financiador, 2005. Monografia (Bacharelado em História).

MENDES, Ricardo. Antonio. Souza. As direitas e o anticomunismo no Brasil: 1961-1965. **Locus: Revista de História**, [S. l.], v. 10, n. 1, 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/locus/article/view/20600>. Acesso em: 10 dez. 2021.

MENDES, Ricardo Antonio Souza. Marchando com a família, com Deus e pela liberdade: O “13 de Março” das direitas. **Varia historia**, v. 21, p. 234-249, 2005.

MENDONÇA, Sonia Regina; FONTES, Virgínia. **História do Brasil recente: 1964-1980**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1991.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MIRANDA, Kênia Aparecida. **A organização dos trabalhadores em educação sob forma – sindicato no capitalismo neoliberal: O pensamento pedagógico e o projeto sindical do Sinpro – Rio, da UPPE e do SEPE-RJ**. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense. Niterói: UFF, 2005.

MIRANDA, Kênia Aparecida. **As lutas dos trabalhadores da educação: do novo sindicalismo à ruptura com a CUT**. Niterói: UFF, 2011. [Tese]

- MULLER, Angélica. **A resistência do movimento estudantil brasileiro contra o regime ditatorial e o retorno da UNE à cena pública (1969-1979)**. 2010. Tese (Doutorado em História Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.
- NAGASAVA, Heliene. "Todos são culpados até que se prove o contrário": As intervenções sindicais no governo Castelo Branco. **Varia hist.**, Belo Horizonte, v. 34, n. 65, p. 537-559, Aug. 2018. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010487752018000200537&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010487752018000200537&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 19 dez. 2020.
- NETA, Olivia Moraes Medeiros; DE OLIVEIRA FERNANDES, Aleksandra Nogueira; CARLOS, Nara Lidiana Silva Dias. A profissionalização do ensino de 2º grau com base no corpo normativo editado no período do regime militar. Universidade Federal da Paraíba. **Revista Temas em Educação**, v. 29, n. 1, 2020.
- NETO, S. L.; DE MELLO PIMENTEL LOURENÇO, A. C. A Favela ainda não venceu, mas continua lutando. Movimentos sociais de moradores de favela no Rio de Janeiro DOI10.5216/o.v9i13.10124. **OP SIS**, [S. l.], v. 9, n. 13, p. 136–151, 2010. DOI: 10.5216/o.v9i13.10124. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/Opsis/article/view/10124>. Acesso em: 17 jan. 2022.
- NORONHA, Eduardo Garuti. Greves e estratégias sindicais no Brasil. *In. O mundo do trabalho. Crise e mudança no final de século*. Campinas: Scritta/CESIT-UNICAMP, 1994.
- PAVAN, Ruth; BACKES, José Licínio. O processo de (des) proletarização do professor da educação básica. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 29, n. 2, p. 35-58, 2016.
- PERALVA, Angelina Teixeira. E os movimentos de professores da rede pública?. **Cadernos de Pesquisa**, n. 64, p. 64-66, 1988. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6208756> Acesso em: 20 dez. 2020.
- PEREZ, Erica Campos Werneck. **Novos rumos para economia Norte Fluminense**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Economia). Instituto de Economia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, p. 43. 2010.
- PIQUET, Rosélia. Norte Fluminense: mudanças e incertezas na era do petróleo. **II SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE DESENVOLVIMENTO REGIONAL. Anais [...]. Santa Cruz do Sul-RS: Universidade Santa Cruz–Unisc**, 2003.
- REIS, Daniel Aarão. **Ditadura militar, esquerdas e sociedade**, 3. ed. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2005.
- REIS, Rossana Rocha. O direito à terra como um direito humano: a luta pela reforma agrária e o movimento de direitos humanos no Brasil. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, p. 89-122, 2012.
- RODRIGUES, Marly. **A década de 80. Brasil: quando a multidão voltou às praças**. São Paulo: Ática, 1992.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. Vozes, Petrópolis, 8º Edição, 1986.

SAAD FILHO, Alfredo; MORAIS, Lecio. **Brasil: Neoliberalismo versus Democracia**. São Paulo: Boitempo, 2018.

SAIÃO, Marcelo Nunes. Sindicalismo: a experiência de um sindicato do novo sindicalismo o Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação/RJ-SEPE/RJ. 1999.

SANTANA, Marco Aurélio. Ditadura Militar e resistência operária: o movimento sindical brasileiro do golpe à transição democrática. **Política & Sociedade**, v. 7, n. 13, p. 279-309, 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/view/2175-7984.2008v7n13p279>. Acesso em: 08 jan. 2021.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do regime militar. **Cafajeste. CEDES**, Campinas, v. 28, n. 76, pág. 291-312, 2008. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010132622008000300002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010132622008000300002&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 18 nov. de 2020.

SAVIANI, Dermeval. Política educacional no Brasil após a ditadura militar. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 18, n. 2, p. 291-304, 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8652795>. Acesso em: 03 jun. de 2021.

SAVIANI, Dermeval. Política educacional no Brasil após a ditadura militar. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 18, n. 2, p. 291-304, 2018.

SCHERER-WARREN, I. (2013). Movimentos sociais no Brasil contemporâneo. **Revista História: Debates E Tendências**, 7(1), 9-21. <https://doi.org/10.5335/hdtv.7n.1.2947>

SEPE. 40 anos da greve da educação de 1979. Revista do SEPE. Disponível em: <http://seperj.org.br/admin/fotos/boletim/boletim3434.pdf> Acesso em: 10 nov. 2020.

SILVA, Francisco Carlos Teixeira. da. Crise da ditadura militar e o processo de abertura política. In: FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucilia de Almeida Neves (org.). **O Brasil republicano. Livro 4: O tempo da ditadura. Regime militar e movimentos sociais em fins do século XX**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SILVA, Rita de Cassia da. **Novas tendências do sindicalismo brasileiro: a formação do Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação (SEPE-Regional V) no período de 1979-1990** [Tese de Doutorado], 2006.

SOBREIRA, Henrique Garcia. Alguns aspectos da reorganização do movimento dos professores públicos do Estado do Rio de Janeiro (1977-1980). **Educação & Sociedade**, v. 22, p. 131-160, 2001.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista brasileira de educação**, n. 14, p. 61-88, 2000. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S141324782000000200005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782000000200005&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 15 de out. 2021.

TIRIBA, L.; VENDRAMINI, C. R. Classe, cultura e experiência na obra de E. P. Thompson: contribuições para a pesquisa em educação. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 14, n. 55, p. 54–72, 2014. DOI: 10.20396/rho.v14i55.8640461. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640461>.

THOMPSON, E. P. **A formação da classe operária inglesa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, Vol. I, 1987a.

VALLE, Ione. Carreira do magistério: uma escolha profissional deliberada? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 87, n. 216, 2006. <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.87i216.792>

VICENTINI, Perin Paula & LUGLI, Genta S. Rosario. Associativismo docente no Brasil: Configurações e estratégias de legitimação do final do século XIX à década de 1970. In: DAL ROSSO, Sadi. **Associativismo e sindicalismo em educação**. Organização e lutas. 2011.

WOOD, Ellen Meiksins. **Democracia contra capitalismo: a renovação do materialismo histórico**; tradução Paulo Cezar Castanheira. São Paulo: Boitempo, 2011.

## **APÊNDICES**

### **ROTEIRO DE ENTREVISTA**

1. Você poderia falar um pouco de como se tornou professor (a)?
2. Onde você estudou para atuar como professor (a)?
3. Você teve ou tem alguma filiação político-partidária?
4. Em quais escolas você trabalhou e por quanto tempo?
5. Você poderia falar um pouco do seu primeiro contato com o sindicato?
6. Como o sindicato foi se organizando aqui em Campos?
7. Quais eram as principais propostas?
8. Porque surgiu a necessidade desta organização?
9. Quais eram os principais problemas enfrentados pelos professores naquele momento?
10. Você poderia comentar quais foram as primeiras iniciativas do núcleo de Campos?
11. Quem eram as pessoas envolvidas na criação desse núcleo naquele momento?
12. Como e onde vocês organizavam as atividades deste núcleo?
13. Você poderia comentar como ocorriam as articulações com o SEPE Rio?
14. Havia contato com outros núcleos?
15. Como era a relação das ações do sindicato com a sociedade campista naquela época?
16. Como era a relação com o poder público municipal?
17. Havia articulações do SEPE com outros sindicatos da cidade?
18. De acordo com você, ocorreram casos de tentativa de proibir as ações sindicais naquele momento?
19. Como era a articulação com as escolas?



## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**Título do Projeto de pesquisa:** A CONSTRUÇÃO DO MOVIMENTO SINDICAL DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO EM CAMPOS DOS GOYTACAZES (1988-1994)

Pesquisador Responsável: Juliana de Cassia Silva Brandão

Nome \_\_\_\_\_ do \_\_\_\_\_ participante:

Data de nascimento: \_\_\_\_\_

Você está sendo convidado (a) para ser participante do Projeto de pesquisa intitulado “**A construção do movimento sindical dos profissionais da educação em Campos dos Goytacazes**” de responsabilidade da pesquisadora **Juliana de Cassia Silva Brandão, CPF: 144.920.507-01**, que participa do Programa de Pós-graduação em Políticas Sociais (mestrado) da Universidade Federal do Norte Fluminense Darcy Ribeiro.

Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte sobre qualquer dúvida que você tiver. Caso se sinta esclarecido (a) sobre as informações que estão neste Termo e aceite fazer parte do estudo, peço que assine ao final deste documento, em duas vias, sendo uma via sua e a outra do pesquisador responsável pela pesquisa. Saiba que você tem total direito de não querer participar.

1. O trabalho tem como objetivo investigar o processo de formação inicial do Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação, o núcleo Sepe-Campos, identificando a estrutura da entidade e seu projeto sindical para organização da categoria docente no

município. Desse modo, pretende-se identificar as principais ações do núcleo, seus principais dirigentes e as principais articulações políticas durante seu período de formação no município de Campos dos Goytacazes – RJ.

2. A participação nesta pesquisa consistirá em fazer um resgate histórico do Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação (Sepe-RJ) em seu núcleo Campos, procurando identificar a estrutura da entidade e seu projeto sindical para organização da categoria docente no município. A partir disso, será possível apreender a historicidade da instituição, para se obter as particularidades em que se originou. Assim, serão realizadas entrevistas semiestruturadas com os dirigentes sindicais do núcleo Sepe-Campos que participaram do movimento de construção desta instituição.

4. Os benefícios com a participação nesta pesquisa serão contribuir com a incipiente produção acadêmica sobre a constituição do movimento sindical docente em Campos dos Goytacazes – RJ.

5. Os participantes não terão nenhuma despesa ao participar da pesquisa e poderão retirar sua concordância na continuidade da pesquisa a qualquer momento.

6. Não há nenhum valor econômico a receber ou a pagar aos voluntários pela participação.

7. Caso ocorra algum dano comprovadamente decorrente da participação no estudo, os voluntários poderão pleitear indenização, segundo as determinações do Código Civil (Lei nº 10.406 de 2002) e das Resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde.

8. O nome dos participantes será mantido em sigilo, assegurando assim a sua privacidade, e se desejarem terão livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que queiram saber antes, durante e depois da sua participação.

9. Os dados coletados serão utilizados única e exclusivamente para fins desta pesquisa, e os resultados poderão ser publicados.

Qualquer dúvida, pedimos a gentileza de entrar em contato com Juliana de Cassia Silva Brandão, pesquisadora responsável pela pesquisa, telefone: **XXXXXXX**, e-mail: **XXXXXXXXXXXXXXXXXX**

Eu, \_\_\_\_\_, RG nº \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_ declaro ter sido informado e concordo em ser participante do Projeto de pesquisa acima descrito.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_\_\_.

---

Assinatura do participante

Apêndice C - INSTÂNCIAS DO SEPE – PARTE 1

<b>INSTÂNCIAS DO SEPE – PARTE 1</b>		
<b>Congresso Estadual</b>	<b>Conferência Estadual</b>	<b>Assembleia Geral Estadual</b>
<p>(Artigo 14). I - modificar ou adendar o presente Estatuto; II - destituir a Diretoria Estadual, regional e de núcleo do interior; III - dissolver o SEPE/RJ; e IV - eleger o Conselho Fiscal do SEPE/RJ.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O Congresso Estadual é considerado a instância máxima e soberana do SEPE/RJ.</li> </ul>	<p>(Artigo 20). Conferência Estadual somente discutirá e deliberará sobre o assunto específico para o qual for convocada pelas instâncias pela: Diretoria Estadual; II - pelo Conselho Deliberativo; III - pela Assembleia Geral e que não seja de exclusiva competência do Congresso Estadual.</p>	<p>(Artigo 23 a 30). A Assembleia Geral Estadual é definida como Assembleia Geral Ordinária (AGO); e II - Assembleia Geral Extraordinária (AGE). A AGO tem como competência exclusiva a eleição e posse da diretoria estadual, a prestação de contas do SEPE/RJ e a aprovação da proposta orçamentária. – Compete a AGE discutir e deliberar sobre assuntos que não são de competência exclusiva da AGO.</p>

**Fonte: Estatuto do Sepe de 2015**

Apêndice C - INSTÂNCIAS DO SEPE – PARTE 2

<b>INSTÂNCIAS DO SEPE – PARTE 2</b>		
<b>Conselho Deliberativo</b>	<b>Diretoria Estadual</b>	<b>Conselho Fiscal</b>
<p>(Artigo 33 e 34). O Conselho Deliberativo é constituído por 50% (cinquenta por cento) dos membros da Diretoria Estadual, por 3 (três) membros de cada diretoria de núcleo municipal e de regional da Capital e por conselheiros de base eleitos nos núcleos municipais e regionais da Capital. Compete ao Conselho Deliberativo discutir e deliberar sobre todos os assuntos que não forem de competência exclusiva do Congresso Ordinário e da AGO.</p>	<p>(Artigo 40 a 42). A Diretoria Estadual delibera sobre todos os assuntos do SEPE/RJ. I- Administrar e representar o SEPE/RJ em todo o território de titularidade e abrangência; II - cumprir e fazer cumprir este Estatuto, os regulamentos, as normas administrativas e as decisões do Congresso, das assembleias e do Conselho Deliberativo; III - organizar os serviços administrativos do SEPE/RJ; IV - elaborar o projeto de orçamento anual, remetendo-o ao Conselho Deliberativo, que deverá aprová-lo em sua primeira reunião anual; V - reunir-se em sessão plenária ordinária uma vez por mês ou em sessões extraordinárias sempre que necessário; VI - integrar, com 50% (cinquenta por cento) de seus membros, o Conselho Deliberativo; VII - criar comissões de trabalho; VIII - assegurar o bom andamento das diversas comissões de trabalho e departamentos, tendo o direito de veto, caso os trabalhos firmam normas estatutárias ou programáticas, decisões do Conselho Deliberativo, de Assembleia ou de Congresso, casos em que os impasses havidos serão resolvidos pelo Conselho Deliberativo; IX - contratar e dispensar funcionários; e X - responsabilizar-se por toda publicação oficial em nome da entidade.</p>	<p>(Artigo 54). I – Fiscalizar a gestão financeira e patrimonial do SEPE/RJ; II – Dar parecer, com as periodicidades previstas no Art. 44, incisos IV e VII; III – A obrigatoriedade de duplicação dos demonstrativos que aludem aos membros do próprio Conselho Fiscal, garantindo a periodicidade, recebendo e dando quitação, elaborando e encaminhando, mensalmente, o demonstrativo de receitas e despesas, trimestralmente o balancete e anualmente o balanço financeiro e patrimonial para apresentação ao Conselho Fiscal.</p>

**Fonte: Estatuto do Sepe de 2015**