TRABALHO E CONFLITUOSIDADE DOCENTE: ALGUNS APORTES

Savana Diniz Gomes Melo[1] - FAE-UFMG/CEFET-MG

Apresentação

Este artigo busca refletir sobre o trabalho docente e o conflito docente, partindo de alguns pressupostos gerais. Considera-se que o capitalismo mundial, a partir da análise das transformações que se processam na realidade contemporânea, se reestrutura e se fortalece para dar continuidade ao processo de dominação. Porém, isso não ocorre sem resistência. Acredita-se que nesse processo de transformações o conflito entre capital e trabalho manifesta-se sob diferentes formas, nos diversos momentos e espaços da vida social, às vezes explicitamente, às vezes de forma implícita. Como o conflito se exprime em todas as instituições da sociedade, ele também se faz presente na educação e na escola, seja ela pública ou privada, podendo encerrar variações nas suas formas de manifestação, nas estratégias e na intensidade das lutas. Embora o conflito se verifique no cotidiano do trabalho na escola, em geral, ele pode se manifestar de maneira mais contundente em situações de reformas, sobretudo quando elas são de caráter impositivo, como as verificadas a partir da década de 1990, no Brasil e em alguns países da América Latina.

Partindo desses pressupostos, são apresentadas algumas definições e problematizações em torno do trabalho docente e das manifestações de conflito que o envolvem.

Trabalho docente: buscando as especificidades

[1] Doutoranda em Educação pela FaE/UFMG, sob a orientação da Profª. Drª. Dalila Andrade Oliveira.

A concepção de trabalho docente é perpassada por diferentes teorias e debates, muitos deles ainda em aberto. A literatura existente expressa bem essas duas dimensões.

O processo de ensino e aprendizagem, que constitui o eixo basilar do trabalho docente e a atividade fim da escola é uma prática social concreta, dinâmica, multidimensional, interativa, invariavelmente inédita e imprevisível. É um processo atravessado por influências de múltiplos aspectos - políticos, econômicos, sociais, culturais, psicológicos, éticos, institucionais, técnicos, afetivos, estéticos, entre outros. Tardif (2002:130) afirma que o ensino tem como objeto seres humanos que são ao mesmo tempo seres individuais e sociais, sujeitos que possuem características peculiares, são heterogêneos, têm diferentes histórias, ritmos, interesses e necessidades. A origem de classe, étnica e de gênero expõe esses seres humanos a diferentes influências e experiências que ecoam na sala de aula e na escola em geral, provocando diferentes ações e originando expectativas tanto no professor como nos alunos. Desse modo, o objeto do trabalho docente constantemente escapa ao seu controle. Assim sendo, pelas peculiaridades desse objeto, a prática pedagógica do professor consiste, segundo o autor, em gerenciar relações sociais, envolve tensões, dilemas, negociações e estratégias de interação.

Há que considerar ainda as novas atribuições e exigências de maior formação dos professores, trazidas pelas reformas educacionais das últimas décadas, que complexificam o trabalho docente. Vale lembrar que, desde o início da década de 1990, alguns países latino-americanos vêm empreendendo reformas nos sistemas escolares ou em parte deles, nos diferentes níveis de ensino. Essas reformas guardam, entre si, muitas características comuns, embora os países que as efetivem apresentem particularidades marcantes no âmbito social, político e econômico. Segundo Contreras (2002) e Lessard (2006b), as convergências identificadas entre países da América Latina se fazem presentes inclusive em países da América do Norte e mesmo da Europa.

Como resultado, essas reformas têm provocado transformações profundas na organização do ensino, redefinindo papéis dos agentes envolvidos, a

organização dos sistemas e o fluxo entre os níveis de ensino, como também têm acarretado transformações no trabalho escolar[2]. Assim, ao definirem, por meio de numerosas legislações, novas normas para a organização escolar e para a organização do trabalho escolar, as reformas colocam os docentes ante situações novas no trabalho, as quais lhes apresentam novas demandas e requerimentos. Pode-se afirmar que, a partir das legislações aprovadas no âmbito das reformas educacionais dos países ditos em desenvolvimento, os sistemas de ensino foram transformados e uma característica marcante que emerge desse processo é a ampliação do trabalho docente para além da regência de classes e as atividades a ela correlatas. Novos requerimentos e atribuições foram criados, muitas vezes extrapolando a própria formação dos professores, sem que sejam oferecidas as condições de trabalho necessárias e acarretando mal-estar. Com isso verifica-se uma intensificação do trabalho dos docentes, que passa a ser exercido também e de forma dilatada fora da jornada de trabalho, em tempos livres. Em paralelo, a política salarial permaneceu pautada na contenção de gastos, assumindo uma lógica baseada no desempenho e na produtividade. Muitos benefícios resultantes de conquistas históricas dos docentes e que representavam salários indiretos foram extintos. Não raro, essa condição salarial obriga os professores a exercerem mais de uma atividade profissional, sendo expressivo o número deles que trabalha em mais de um turno e em escolas diferentes, o que corrobora o processo de precarização do trabalho docente. Além do mais, os professores passaram a ser responsabilizados pelo desempenho dos alunos, da escola e até mesmo do sistema de ensino, o que encobre as verdadeiras causas dos baixos resultados da educação, que residem em outros determinantes. Nesse quadro, os professores vêem-se forçados a tomarem para si a responsabilidade pelo sucesso ou insucesso das políticas. (OLIVEIRA, 2006: 1131-1132). Não é sem razão que estudos têm demonstrado aumento do adoecimento dos professores nos últimos anos.

Todos os fenômenos assinalados evidenciam como o trabalho docente tem-se complexificado nos últimos anos, em decorrência do modo como se insere e se

[2] Cf.: Oliveira (2002).

relaciona com as transformações conjunturais e estruturais da sociedade. Registram-se muitos esforços na literatura da área educacional no sentido de desvendar essa complexidade, embora se possa afirmar que existem muitas lacunas no conhecimento sobre o trabalho docente.

Com relação às transformações da natureza do trabalho docente, pode-se compreendê-lo, hoje, como um processo complexo de atividades que não se restringem ao universo da sala de aula, ao processo de ensino e aprendizagem, mas alcançam todos os espaços da escola, pois envolve a participação do professor no planejamento das atividades escolares, na elaboração de propostas político-pedagógicas e na própria gestão da escola, abrangendo, ainda, as formas coletivas de realização do trabalho escolar e a articulação da escola com as famílias e a comunidade. Trata-se de um processo que, por sua magnitude, alastra-se para todos os âmbitos da vida do sujeito.

No que se refere às motivações para a busca da profissão, vale destacar as análises de Birgin (2002) acerca das transformações na composição sócio-cultural e nas expectativas dos jovens que aspiram aceder à carreira docente e suas conseqüências para a educação pública argentina. Elas podem ajudar a compreender contextos semelhantes. A autora revela que, historicamente, os aspirantes ao magistério provinham de setores sociais heterogêneos que tinham como uma das motivações principais para inclusão no magistério a perspectiva de mobilidade social ascendente na Argentina. A docência se distinguia, assim, pela estabilidade no emprego. Hoje, assinala a autora, o panorama é bastante diferente. Reduziu-se a heterogeneidade da população que acedia ao magistério, passando a predominar, nesse segmento, os setores mais empobrecidos, configurando um claro rebaixamento social. Por outro lado, observam-se novos movimentos no mercado de trabalho docente, caracterizados pela ampliação de ingressantes na carreira docente e pelo retorno de quem dela se distanciara. Tal retorno é motivado por perda de emprego ou de trabalho autônomo, ou pela necessidade de aumentar a renda familiar. Assim, aponta a autora, o magistério é mais valorizado como uma alternativa de trabalho estável do que pelas características específicas das ações. Num contexto de restrição do emprego

assalariado, o magistério aparece como um *porto seguro* que, por outro lado, tende a ser abandonado quando surgem perspectivas mais atrativas no mercado.

Acredita-se que o significativo aumento da produção acadêmica ou das pesquisas sobre trabalho docente na atualidade, pode ser resultado das tensões e dilemas vivenciados por essa categoria e suas estreitas vinculações com as tensões e dilemas da própria educação. Isso vem ocorrendo, sobretudo nos últimos anos, quando se evidencia a crescente responsabilização (e culpabilização) dos professores em relação aos processos educacionais, à prática pedagógica, à qualidade do ensino como também pela aquisição de competências e desenvolvimento profissional e pelo êxito ou fracasso dos estudantes, entre outras.

Conflito docente: a emergência de um conceito

O estudo do conflito na escola vem tomando fôlego, sobretudo a partir do debate sobre as teses de profissionalização e proletarização do magistério, evidenciado a partir da década de 1980. A idéia de profissionalização, segundo Oliveira (2006), é entendida como condição de preservação e garantia de um estatuto profissional que leva em consideração a auto-regulação, a competência específica, rendimentos, licença para atuação, vantagens e benefícios próprios, independência entre outros. A profissionalização se contrapõe a noção proletarização, caracterizada pela perda de controle do professor sobre seu processo de trabalho.

A expressão *processo de proletarização dos trabalhadores em educação*, segundo Pucci et all (1991), compreende duas faces complementares. A primeira refere-se a uma aproximação real do professor com o proletariado em termos de relações de trabalho, em função da prolongada jornada de trabalho, das difíceis condições profissionais, do processo de alienação e desqualificação de seu trabalho e dos baixos salários. Ou seja, verifica uma identificação dos professores com os trabalhadores da indústria, do campo e do setor de serviços, que estariam a serviço do capital. A segunda face refere-se a uma aproximação real

do professor com os proletários enquanto classe, o que se verifica através de seu processo de organização e de luta. A organização, o crescimento, o caráter autônomo e combativo das organizações reivindicativas e as grandes greves indicariam o aparecimento da categoria dos trabalhadores em educação.

O debate sobre a profissionalização e a precarização do magistério é intenso e se encontra em aberto na atualidade, sobretudo em função das condições objetivas em que a organização do trabalho escolar e o trabalho docente passam a se caracterizar a paritr das reformas educativas dos anos 1990.

Outro tema, igualmente presente no debate acadêmico sobre o trabalho docente, eque concorre para ampliar a compreensão do conflito na escola refere-se às transformações que se vêm operando nas associações agregadoras desses profissionais, nos últimos anos. Sabe-se que a história das associações de trabalhadores da mesma ocupação ou ramo de atividade é longa. Entretanto, segundo Bottomore (1988), o sindicalismo como movimento generalizado é fruto do crescimento do trabalho assalariado e as primeiras organizações sindicais eram consideradas subversivas. A repressão por parte do Estado era habitual. A condição de ilegalidade se associou muitas vezes, segundo o autor, a formas turbulentas de protesto social.

Como afirmado por Tiramontti (2001), na América Latina, a história da organização sindical dos trabalhadores docentes se relaciona claramente com o desenvolvimento dos sistemas educativos da região, com os modelos de acumulação adotados, com as necessidades do Estado de ampliar sua base social e com os regimes políticos vigentes. Com relação aos anos 1990, Tiramonti afirma que as reformas educativas trouxeram um determinado sentido para as mudanças, nos modos de articulação com os atores e na reorganização do campo, estabelecendo novas condições para a ação coletiva. Entre suas conclusões, a autora chama a atenção para o fato de tais reformas trazerem à Região um conjunto de valores e modelos organizacionais que sindicatos e professores consideram alheios às concepções com base nas quais construíram suas identidades e fundamentaram sua ação coletiva. Em alguns casos, afirma

Tiramonti, essas reformas geram uma percepção de fim de ciclo e de ameaça de expulsão que condiciona os comportamentos resistentes e, em outros, uma adaptação compulsiva que anula as contribuições individuais. Além do mais, afirma, o modo como os sindicatos se articularam tradicionalmente com a estrutura de poder e seus referentes sociais – os professores – condiciona abertamente suas estratégias atuais. Prova disso é que, nos países onde os sindicatos conservaram certa autonomia em relação às direções de partidos políticos e mantiveram fortes articulações com a base de seus representados, registram-se uma ampliação das alianças, dos temas de discussão e uma diversificação de estratégias de ação. Ao contrário, nos países onde os sindicatos não definiram um espaço de autonomia em relação aos partidos políticos, mantiveram-se as tradicionais estratégias de confrontação ou de incorporação à estrutura de poder.

Em que pesem as recentes transformações operadas nos sindicatos docentes, como de resto ocorre com os demais sindicatos de trabalhadores, que pode ser sintetizada em uma crise de representação, convém destacar uma permanência curiosa no âmbito das ações do Estado, na sua condição de empregador. Veja-se, por exemplo, que no Brasil permanece a tendência de limitação ao exercício da atividade sindical de servidores públicos, bem como no não-reconhecimento do seu direito de greve, apesar de ambos serem garantidos na Constituição. Especialmente quanto às greves, não faltaram nos últimos anos, por parte do Governo Federal, a adoção de medidas punitivas aos que participaram de movimentos grevistas e paralisações.

Outro aspecto relevante acerca do conflito docente refere-se à tese defendida por alguns autores, de que o trabalho em estabelecimentos públicos reflete a forma específica de organização do trabalho no capitalismo. No entanto, embora haja controvérsia em relação à possibilidade da educação pública se preservar da lógica do valor, pela própria natureza das atividades do Estado, do ensino público e da própria atividade docente, é fato inegável que a luta de classe se coloca, continuamente, em todas as instituições da sociedade. A escola não se apresenta impermeável a esse processo.

Entretanto, o conflito na escola é analisado por alguns autores a partir de outros referenciais, como é o caso dos estudos efetuados por Montoya Ospina (2003), na Colômbia que, como se sabe, apresenta uma situação muito específica. Em um contexto de quatro décadas sem paz, o país vive em constante tensão social, sob freqüentes confrontos armados. O autor afirma que a escola pública tradicional encontra-se em crise - o que ele caracteriza como um processo de morte da escola - para a qual concorrem quatro grandes tipos de conflito: i) o descentramento do saber, pois os modos de circulação do saber estão imersos em profunda revolução ii) o autoritarismo que prevalece no ambiente escolar iii) o espaço escolar como espaço de disputa ideológica, sendo, portanto, um campo de combate às vezes encoberto, outras abertamente visíveis e iv) a mercantilização da educação, promovida por uma orientação produtivista. Para Montoya Ospina, a escola se encontra, em uma tensão entre tradição e modernidade, de onde emerge um campo de conflito entre os atores escolares. A escola agoniza, salienta o autor, mas resiste a morrer e, ante esse fato, restam dois caminhos: deixar que a escola continue sua lenta agonia ou resistir e repensar sua função, reestruturando-a de forma coerente com os novos tempos. Aos olhos do autor, essa segunda opção conduz a valorização do conflito escolar como experiência dinamizadora do processo de formação e aprendizagem na escola, como um campo de oportunidade, como cenário vital para transformar a sociedade e os indivíduos.

A discussão de Montoya Ospina, embora apresente apelo a metáforas e em alguns momentos uma preocupação mais prescritiva, contribui para a reflexão sobre o conflito na escola, seja ela pública ou não. Evidencia-se que ele é muito mais complexo do que em geral se acredita e pode adquirir dimensões diferentes, dependendo da realidade em que o fenômeno seja estudado (região, país, cidade, sistema e escola).

De fato, a luta na escola pode apresentar diferente matizes, dependendo da realidade em que se insira. Falando de um outro lugar, muito diferente da realidade da Colômbia, Lessard acrescenta elementos para auxiliar na reflexão dessa complexidade, numa outra perspectiva, tomando como referência o

Canadá. Lessard (2006a, 2006b) afirma que a sociedade é por demais diferenciada e complexa e que o trabalho docente possui um papel fundamental na regulação que se opera na sociedade através da educação. O professor realiza práticas que contribuem para a diferenciação e seleção dos estudantes, reproduzindo a hierarquia na escola e na sociedade. Recorrendo a formulação de Merton, Lessard situa o professor como agente de socialização secundária. A família e a escola são universos de socialização diversos e o trabalho do professor é construído de forma diferente do que foi ensinado/aprendido no universo da socialização primária, concorrendo com ele e se chocando com a resistência dos alunos. Há nesse universo uma tensão permanente e uma relação de conflito. A resistência dos alunos pode ser tácita ou explícita, individual ou coletiva e o professor só consegue vencê-la e motivar os alunos se possuir autoridade pessoal reconhecida na instituição e pelos pais, sendo a mesma obtida a partir de sua personalidade que o faz respeitado, não dos cursos de formação que freqüentou. Tal autoridade vem se perdendo com as transformações na educação e na profissão docente, das quais resultam a precarização e a desvalorização do trabalho do professor, ao passo que a resistência dos alunos geralmente permanece, mesmo que sob novas formas e perspectivas. Lessard destaca, ainda, outra dimensão do conflito vivido pelos professores em seu cotidiano, que se refere à dialética autonomia/controle. Os professores estão em relação constantemente conflituosa no trabalho, já que são profissionais sujeitos a controles burocráticos e a luta pela carreira docente emerge como uma estratégia estatutária para conservar a autonomia no exercício do trabalho, procurando protegê-lo contra intervenções da burocracia e, também, dos pais que não raro apresentam demandas que implicam aumento de controle e redução da autonomia docente. Por fim, conclui o autor, a autonomia reivindicada pelos professores e por suas associações sindicais refere-se mais às atividades consideradas centrais do que às periféricas, e a resistência é muito mais forte quando as demandas do meio atingem as atividades centrais, como o currículo e a avaliação.

Verificam-se convergências entre o estudo realizado por Lessard e a pesquisa desenvolvida no Brasil, por Oliveira e Melo (2006). Embora os objetivos e contextos tenham sido distintos, ambos dirigiram seus olhares para o trabalho docente e adotaram metodologia semelhante, além de obterem resultados que conduzem a análises análogas. As autoras analisaram documentos sindicais e realizaram entrevistas com sindicalistas, além de analisarem matérias publicadas em grandes jornais do Estado e realizarem entrevistas com dirigentes dos sistemas de ensino. Entre os resultados encontrados, pode-se destacar que as questões de caráter profissional são, depois da questão salarial, as mais presentes nas lutas e manifestações dos trabalhadores da educação. Em relação às condições de trabalho, no que diz respeito às condições materiais em que se realizam a docência, bem como às políticas de valorização do magistério, evidenciaram-se demandas relativas à diminuição da carga de trabalho dos professores, expressas nas reivindicações de redução do número de horas aula e de alunos em sala de aula, entre outras. Um aspecto destacado pelas autoras é o possível distanciamento das direções sindicais dos locais de trabalho, uma vez que os documentos estudados revelam a pouca sensibilidade e/ou conhecimento desses dirigentes em relação à realidade atual das escolas.

Um exemplo contundente de resistência dos professores e as proporções que esta pode chegar a assumir é a luta vivida em Oaxaca, México, em 2006 e 2007. Segundo Azul (2006), o conflito teve início quando os professores do Estado reivindicavam um reajuste salarial que acompanhasse a elevação do custo de vida. A recusa das autoridades em atender as reivindicações dos professores deu origem à greve, que contou com o decisivo apoio da sociedade. A polícia estatal tentou pôr fim à greve com mais medidas repressoras, impedindo os professores de acamparem no centro de Oaxaca, queimando barracas, matando professores e ferindo outros. Poucos dias após a brutal repressão governamental, criou-se a Assembléia Popular de Oaxaca. Sua principal demanda era a destituição de Ruiz, o que em realidade representava desmantelar todo o aparato de sua sustentação e abrir portas para a transformação democrática de Oaxaca. Durante o movimento, foram realizadas grandes manifestações em sua maioria

pacíficas, que, cheias de criatividade, adquiriram diversas formas: caminhadas prolongadas, ocupações de estações de rádio, greves de fome e bloqueio de estradas e vias públicas para impedir o acesso a centros comerciais. Os rebeldes construíram barricadas e se apoderaram da cidade, exercendo ali o seu poder. Membros e apoiadores do movimento, entre os quais se registravam jovens e crianças, foram vítimas de prisões, mortes, desaparecimentos, seqüestros, invasões de residências, violência física e tortura. Em meio à crescente repressão, os rebeldes continuaram a resistir, mas a situação enfrentada pelos trabalhadores, estudantes e camponeses oaxaquenhos foi e ainda é assustadora. Depois do conflito, o Estado de Oaxaca vive hoje o que Torres (2006: 243) denomina de normalidade artificial. Pode-se inferir que, ainda que a rebelião tenha sido controlada, os indícios levam a crer que o conflito poderá reacender, a qualquer momento.

Deflagrada por motivações salariais dos professores, a luta em Oaxaca assumiu grandes proporções passando a contar com o apoio da sociedade, mediante a adesão de camponeses, jovens estudantes e crianças. A luta docente pode, assim, transcender seus interesses corporativos e alcançar patamares mais amplos, configurando-se como uma luta forte, organizada e unificada por interesses comuns, conseguindo, pelo menos por algum tempo, experimentar relações sociais distintas das vigentes e hegemônicas, de tipo novo.

Como se pode perceber, em Oaxaca apresentam-se elementos que ajudam a refletir sobre as proporções que a luta docente pode assumir, podendo ultrapassar o caráter corporativo e adquirir a dimensão explícita de luta de classe.

Outro exemplo de como a luta dos professores pode galgar horizontes mais largos foi a *Carpa Blanca*, inaugurada na Argentina, em 1997. Esta originou-se de uma greve que os docentes de Neuquén levavam a cabo em abril de 1997, por tempo indeterminado e que durou aproximadamente 45 dias, contra a *Ley Federal de Educación* e a aplicação da Reforma que, na província, envolvia milhares de demissões. De acordo com os registros históricos desse movimento veiculados pela Confederación de Trabajadores de la Educación de la República

Argentina (CTERA), que convocou a *Carpa Blanca*[3], os manifestantes ergueram a *carpa* em frente ao Congresso, logo nos primeiros dias do Governo de Fernando de la Rua, em função das promessas não cumpridas, em relação ao pagamento do incentivo docente, um dos principais objetivos da *carpa*. Na manifestação, docentes de todo o país realizaram jejum, reivindicando a lei de financiamento para sustentar a educação pública e seus docentes, ambos em precária situação econômica. Segundo a CTERA, o movimento expressou grande articulação política e expandiu-se até limites imprevistos, se tornando caixa de ressonância de múltiplos conflitos que protagonizavam trabalhadores de todo o país. Foi, também, expressão de novas formas de luta e potencializou a luta na rua, uma das tradições do movimento sindical. Durante dois anos e meio, o movimento conseguiu aglutinar boa parte da oposição ao *menemismo*.

Alguns autores fazem avaliações positivas da *Carpa*, entretanto há quem a critique. Torres (1998), em suas análises sobre a educação argentina, destaca que a *Carpa* foi uma iniciativa que criou um espaço comunitário e um movimento social amplo em defesa da democracia e da educação pública de qualidade. O Partido Obrero (2000), por sua vez, afirmou que o movimento representou uma rendição a organismos multilaterais e contribuiu para o avanço da privatização da educação argentina. A despeito das controvérsias, dos ganhos limitados e dos possíveis limites que caracterizaram o movimento argentino e/ou a sua condução, não se pode negar a repercussão adquirida, o caráter amplo que a luta assumiu para além da luta corporativa docente, a originalidade das ações e das relações experimentadas entre os seus participantes.

A experiência de Portugal, em meados da década de 1970, é também exemplo importante de um poderoso movimento popular que envolveu os professores e que embora tenha ocorrido em outro momento histórico, ofereceu lições importantes não somente em relação às proporções que podem assumir as lutas, mas também pelo potencial educativo e emancipatório presente na ação dos sujeitos que participaram das lutas. Canário (2007). descreve o *25 de Abril*

[3] Cf.: http://www.ctera.org.ar/item-info.shtml?x=61588

de 1974, como é chamado o movimento, como um processo de aprendizagem coletiva. A iniciativa popular e as movimentações de massas transformaram o movimento numa verdadeira revolução. Do ponto de vista social, o mundo virou do avesso, afirma o autor. (p. 12). O conflito foi encerrado com um golpe militar em 25 de novembro de 1975. Segundo Canário, o movimento foi causa e efeito da suspensão, por um período, do poder exercido pelos patrões e pelo Estado e, apesar das contradições que continha, possibilitou a experiência da autogestão por parte dos milhões de trabalhadores e revelou uma dimensão autônoma considerável e, em alguns casos, incontrolável. A seu ver, essa luta proporcionou um imenso e dinâmico processo coletivo de aprendizagem na ação transformadora, que rompeu com a heteronomia instituída.

Há outros exemplos de conflitos que partindo da escola possibilitam a seus protagonistas experimentar estratégias de luta distintas e adquirem proporções que transcendem a luta corporativa dos seus trabalhadores, possibilitando o desenvolvimento de germes de novas relações sociais. As grandes greves dos trabalhadores das Instituições Federais de Ensino superior (IFES), no Brasil, promovidas entre 2001 e 2005 se situam e ilustram bem essa assertiva. A greve de 2001, cuja duração se estendeu por mais de cem dias e envolveu docentes, técnicos-administrativos e alunos foi, talvez, a mais contundente demonstração da resistência dos trabalhadores ao conjunto de reformas impostas pelo Governo Federal ao setor. A greve se inseriu num movimento mais amplo, de caráter nacional, que reuniu os servidores públicos de diversas áreas de todo o país, sobretudo os da previdência.

Na América Latina, em função das reformas educacionais implantadas durante a década de 1990, o conflito vem se manifestando de forma crescente, o que tem motivado novos estudos, muitos dos quais na perspectiva comparativa. Entre as investigações comparativas envolvendo diferentes países da América Latina, encontra-se o estudo de Oliveira e Melo (2004), já citado, que objetivou mapear e compilar as principais estratégias de protesto dos docentes em 18 países da região, no período de 1998 a 2003 cujos resultados já foram apresentados. Entretanto, uma relevante síntese que engloba esse estudo e

também o debate promovido pelo Fórum Virtual do Fórum Latino-americano de Políticas Educacionais (FLAPE), enfocando as "causas e sentidos que assume a conflitividade educacional na América Latina" que lhe deu origem, é realizada por Gentili e Suárez (2004). Nela os autores apontam a polifonia e as múltiplas definições da conflitividade presente entre os pesquisadores participantes dos estudos e destacam diferentes perspectivas do conflito educacional e do conflito docente. Gentili e Suárez concluem que uma teoria do conflito educacional tem que partir da análise, sistematização e interpretação das manifestações de conflito realmente existentes e que, em razão de não atenderem a esse pressuposto, algumas das teorias hoje disponíveis apresentam-se limitadas. Esses autores indicam que a noção de conflito educacional com a qual se identificam é a que considera a conflitividade como processual, dialética e inserida no contexto mais amplo do conflito social. Salientam, também, que a análise do conflito não pode se restringir à ponderação acerca da eficácia e a obtenção de conquistas imediatas por parte dos que mobilizam determinadas estratégias de luta. Embora se possa considerar relevante o esforço de síntese desses autores, não há como negar que a tentativa de definição conceitual do conflito docente ainda carece de elucidações e aprofundamentos.

Considerações Finais

Afinal, o que traduz o conflito educacional e qual é a sua natureza? E o que pode ser compreendido como conflito docente? Que diferenças se pode identificar entre esses dois tipos de conflito?

Ao que parece, a expressão conflito educacional vem sendo utilizada para referir-se a questões concernentes à política educacional, ao financiamento, ao acesso e permanência, à qualidade do ensino, aos problemas entre os diferentes sujeitos que se relacionam nos distintos espaços da educação, como órgãos dos sistemas, órgãos colegiados, a escola, a sala de aula, etc. Nessas situações, ocorrem disputas diversificadas envolvendo gestores dos sistemas e da escola,

professores, estudantes, familiares e comunidade científica, as quais constituem lutas cujos pólos da disputa podem variar, a depender da conjuntura.

Já o conflito docente, embora guarde relações com todos os aspectos elencados no conflito educacional, parece dizer respeito à luta dos professores contra a opressão a que estão sujeitos no seu processo de trabalho, contra as relações sociais que o envolvem, sendo expressão, portanto, da polarização restrita aos docentes e gestores, ou seja, entre duas classes que podem apresentar tensões no interior de si próprias, na luta intra-classe.

De toda maneira, concordando com Lessard, parece importante indagar se o melhor caminho a ser adotado no estudo do conflito docente reside na escolha de uma única perspectiva, visto que nem sempre elas se apresentam excludentes. Ao contrário, as evidências de complementaridade e a ampliação do referencial teórico pode corroborar para a compreensão de tão complexo fenômeno. Entretanto, há que se cuidar para não perder o fio condutor que, salvo melhor juízo, é o trabalho.

A adoção da expressão *conflitividade docente* por parte de alguns autores latino-americanos[4] para designar a luta dos professores parece originar-se da palavra espanhola *conflictividad,* que significa capacidade de criar conflito ou situação conflitiva ou de enfrentamento. Pode-se constatar, nessas investigações, um recorte conceitual sobre a definição operacional do conflito educacional, restrito às principais estratégias de protesto docente ou à ação sindical. Ou seja, trata-se de uma noção que busca abarcar as diferentes táticas utilizadas pelos trabalhadores da escola em suas lutas coletivas e explícitas, protagonizadas por organizações sindicais.

Embora essa tendência esteja em voga, a expressão *conflituosidade docente* parece designar melhor a luta travada por esse trabalhador, buscando abranger tanto estratégias e manifestações da luta explícita, já contemplada nessas investigações, quanto aquelas compreendidas como integrantes da luta implícita, ou seja, as que se referem ao processo permanente de organização e ação cotidianas dos trabalhadores.

[4] Cf.: Gentilli e Suárez (2004).

Tal opção se pauta no entendimento de que as lutas docentes, implícitas e explícitas[5], podem adquirir sentidos, significados e proporções que as situam na luta mais ampla da classe trabalhadora pelo estabelecimento de novas relações sociais.

Os aspectos apresentados nesse texto corroboram com a tese de que o trabalho docente está envolto em uma dinâmica e intricada trama de relações, o que o vem tornando cada vez mais complexo. O conflito que se expressa no trabalho docente igualmente envolto nessa trama, se complexifica, possivelmente nas mesmas proporções. Assim, se a definição e a natureza do trabalho docente sofreu alteração nos últimos anos, há que se indagar sobre as modificações ocorridas no conflito docente e sobre a sua atual definição e natureza.

Notadamente, a parte mais visível da conflituosidade docente é organizada pelos sindicatos da categoria, que, apresenta reivindicações históricas do setor, expressas em pautas, que passam pela valorização do trabalho docente e da educação pública, gratuita, democrática e de qualidade socialmente referenciada. Embora em geral esse tipo de conflito se atenha mais diretamente às questões corporativas dos docentes, ele pode alcançar outros patamares. Os exemplos citados demonstram claramente como essa luta coletiva e organizada dos docentes pode adquirir dimensões mais amplas na conflividade social.

Entretanto, há que admitir que existe uma parte da conflituosidade docente nem sempre visível. Esta se refere a uma luta implícita permanente, através da qual docentes (e/ou outros sujeitos) podem chegar a obter alguns ganhos de natureza e magnitude possivelmente distintas daqueles reivindicados pela categoria docente nos últimos anos por meio das lutas sindicais.

Essa luta implícita é constante e dinâmica e as estratégias nela utilizadas podem ser criadas ou recriadas em cada momento, em função das condições objetivas e subjetivas em que os docentes se encontrem.

Acredita-se, entretanto, que as estratégias de luta que os trabalhadores docentes empreendem em seu cotidiano apresentem traços irrefutáveis de reprodução da lógica do capital, contra a qual os próprios docentes se crêem

[5] Cf. Castoriadis (1985).

opor. Mas também podem revelar contraposição direta ou ressignificação dessa lógica e apropriação de alguns de seus elementos em favor dos interesses do docente, ainda que imediatos.

Nesse sentido, a luta implícita pode adquirir o sentido de fortalecer o sujeito, seja em âmbito individual ou grupal, podendo ser praticada como estratégia deliberada de acúmulo de forças. Estratégia que apreende a possibilidade de favorecer a luta coletiva em momentos em que essa seja oportuna e potencialmente geradora de ganhos efetivos tanto para o coletivo de docentes, quanto para coletivos mais amplos. Ou seja, também a luta implícita tem a potencialidade de contribuir para a transcendência dos muros da escola e alcance de horizontes da luta generalizada de classe.

Com esse entendimento, uma interessante forma de se aproximar do conflito docente é considerá-lo como resultado de movimentos diferenciados dos sujeitos docentes, individuais, grupais e/ou coletivos, explícitos ou implícitos, contra qualquer forma de opressão a que estes se vejam sujeitos no cotidiano de seu trabalho seja de origem extra ou intra-classe. Todavia, para confirmar essa noção, torna-se necessário realizar pesquisas que objetivem conhecer as estratégias de luta desenvolvidas pelos docentes em seu trabalho cotidiano, buscando desvendar suas motivações, as formas utilizadas, sua freqüência e significados; identificar quem são os antagonistas e os efeitos das ações tanto para os sujeitos diretamente envolvidos como para os demais com os quais se relaciona. Para tanto, há que se buscar referenciais teóricos que compreendam essa complexidade e uma metodologia que auxilie a capturar tal complexidade que a conflito docente abriga.

Referências Biblioráficas

AZUL, R. *Governo mexicano acirra a repressão em Oaxaca*. Site http://www.wsws.org/pt/2006/nov2006/port-n20.shtml (Retirado em 15/02/2007).

BIRGIN, A. *La docencia com otrabajo: la constucción de nuevas pautas de inclusión y exclusión.* In: GENTILI, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.) *A cidadania negada:*

políticas de exclusão na educação e no trabalho. São Paulo; Buenos Aires: Cortez/CLACSO, 2001.

BOTTOMORE, T. (Ed.). *Dicionário do pensamento marxista*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1988.

CANÁRIO, R. (Org.). *Educação popular e movimentos sociais*. Simpósio Luso-Brasileiro "Educação Popular e Movimentos Sociais". Lisboa: Educa/Unidade de I&D de Ciências da Educação, 2007.

CASTORIADIS, C. *A experiência do movimento operário*. São Paulo: Editora Brasiliense S.A., 1985.

CONTRERAS, J. *A autonomia dos professores*. - São Paulo: Cortez, 2002.

GENTILI, P, SUÁREZ, D. La conflitividade educativa na América Latina. Consejo Latinoamericano de Ciências Sociais, Campus Virtual, Curso Movimientos sociales, conflicto y políticas educativas em América Latina, Classes 1 e 2. 2004. site http://www.clacso.edu.ar

LESSARD, C. *Regulação Educativa e trabalho docente: perspectivas plurais*. Faculdade de Educação. UFMG. De 16 a 18 de agosto de 2006a. (Notas de Minicurso).

LESSARD, C. *Regulação múltipla e autonomia profissional dos professores: comparação entre Quebec e o Canadá*. Educação em Revista. Belo Horizonte: FAE/UFMG, n. 44, Dez. 2006b.

MONTOYA OSPINA, J. J. *Escuela, conflicto intergeneracional y democracia*. Medellín: Instituto Popular de Capacitación. IPC, 2003.

OLIVEIRA, D. A. *Mudanças na organização e na gestão do trabalho na escola*. In OLIVEIRA, D.A.; ROSAR, M.F.F. (Orgs.) Política e gestão da educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

OLIVEIRA, D. A. *Regulação Educativa na América Latina: repercussões sobre a identidade dos professores.* Educação em Revista. Belo Horizonte: FAE/UFMG, n. 44, Dez. 2006.

OLIVEIRA, D. A; MELO, S. D. G. *Conflito docente no Brasil e manifestações sindicais: natureza e significados.* Lisboa, Revista Lusófona de Educação, Observatório de Políticas Públicas de Educação e de Contextos Educativos, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, n.8, 2º semestre de 2006.

PATIDO OBRERO. *Docentes: El levantamiento de la Carpa Blanca* . In.: PO 652, de 13/1/2000.Site http://www.po.org.ar/po/po652/docentes.htm

PUCCI, B.; OLIVEIRA, N. R; SGUISSARDI, V. O processo de proletarização dos trabalhadores em educação. Teoria & Educação, n. 4, 1991.

TARDIF, M. *Saberes Docentes e Formação Docente.* Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TIRAMONTI, G. *Sindicalismo docente y reforma educativa en la América Latina de los 90*. In: TIRAMONTI, G.; FILMUS, D. (Coord.). Sindicalismo docente & reforma en América Latina. Buenos Aires: FLACSO/Temas, 2001. p. 111-146.

TORRES, C. A. *Debate*: *Balance para la educación. Ningún reclamo saldado*. In: Clarín, Edición Miércoles, sección Opinión, 1.04.1998. (site http//www.clarin.com/98/04/01/tapa. htm)

TORRES, C. B. *Oaxaca, una rebelión plebeya*. Revista del Observatorio Social de América Latina, Buenos Aires, Argentina: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, año VII, n. 21, septiembre/deciembre, 2006.