

MANIFESTAÇÕES DE CONFLITO NO TRABALHO DE DOCENTE EM ESCOLAS TÉCNICAS DO BRASIL E DA ARGENTINA

Savana Diniz Gomes Melo (CEFET-MG/ FAE-UFMG) ¹
savanadiniz@yahoo.com.br

Apresentação

Este texto apresenta, discute e compara as manifestações de conflito docente identificadas em escolas públicas de educação profissional sendo uma localizada na cidade de Belo Horizonte, Brasil² e outra na Cidade Autônoma de Buenos Aires, Argentina³. No primeiro tópico são expressos conceitos e pressupostos que orientaram o estudo. Em seguida, são apresentados alguns resultados da coleta de dados realizada com docentes das escolas pesquisadas, obtidos por meio de questionários, entrevistas e depoimentos. O texto se encerra com algumas considerações finais, nas quais se busca problematizar as manifestações do conflito identificadas em cada país.

Conceitos e pressupostos do estudo

A expressão conflito diz respeito às ações constantes e dinâmicas dos trabalhadores contra a opressão a que estão sujeitos no seu processo de trabalho, envolvendo a globalidade das lutas explícitas e implícitas, tal como definido por Castoriadis (1985). Compreende tanto ações contra as relações sociais, sendo expressão, portanto, da polarização entre docentes e gestores, ou seja, entre duas classes, como também as tensões existentes no interior de cada uma delas, na luta intraclasse, como explicado por Bruno (1991).

Concorda-se com Castoriadis em sua pressuposição de que as *lutas implícitas e explícitas* podem adquirir sentidos, significados e proporções que as situam na luta mais ampla da classe trabalhadora pelo estabelecimento de novas relações sociais, o que neste estudo se compreende como resistência dos trabalhadores. Mas acredita-se, também, que as ações que os trabalhadores docentes empreendem em seu cotidiano, inclusive algumas ditas de resistência, podem apresentar traços irrefutáveis de reprodução da lógica do capital, contra a qual os próprios docentes crêem opor-se em muitas situações, o que se pode compreender como adesão.

Thompson (1998) oferece pistas para pensar a relação entre as formas de luta empreendidas pelos trabalhadores. O autor narra como se estabelece o caráter coletivo da experiência de

¹ Doutora em Educação pela FaE/UFMG. Integrante do Grupo de Pesquisa Política Educacional e Trabalho Docente (GESTRADO/FAE/UFMG) e da REDESTRADO. e-mail: savanadiniz@yahoo.com.br.

² Escola vinculada a uma Universidade Federal.

³ Este texto foi elaborado a partir da tese intitulada *Trabalho e Conflito Docente: Experiências em Escolas de Educação Profissional no Brasil e na Argentina*, defendida em 2009, na FAE/UFMG.

exploração e opressão dos trabalhadores ingleses e, simultaneamente, relata as experiências individuais de artesãos e trabalhadores não-qualificados que afloram nesse processo. Ele confere ao seu texto um movimento de retração e expansão, no qual a fala individual elucida a experiência coletiva e, ao mesmo tempo, a experiência coletiva é balizada na percepção de identidades. Para ele, a noção de experiência é fator fundante. Em seu trabalho, o autor mostra como o processo de constituição de classe está diretamente ligado, de um lado, à experiência de exploração, repressão, carestia, desigualdade e, de outro, à solidariedade, à partilha e à comunidade. O desafio colocado é ponderar como esse modelo teórico poderia ser pensado e exemplificado no trabalho docente tal como ele se configura na atualidade.

Partindo dessas referências, procurou-se refletir sobre o conflito docente, tendo como seu fio condutor o trabalho, no qual as manifestações se dão em um processo permanente de organização e ação cotidianas, sendo algumas delas visíveis e outras, nem tanto, algumas francamente deliberadas, outras irrefletidas, como respostas imediatas às pressões. E para além da contraposição ou reprodução, as ações dos docentes podem também conter elementos de ambos concomitantemente. Podem ainda revelar a ressignificação da lógica do capital e apropriação de alguns de seus elementos em favor dos interesses dos trabalhadores docentes, ainda que sejam interesses imediatos.

Nesse mesmo sentido, concordando-se também com Chauí (1986), acredita-se que os docentes resistem e/ou aderem à lógica capitalista simultânea e permanentemente. Nesse processo, suas ações podem ser praticadas como estratégia deliberada de acúmulo de forças, adquirindo o sentido de fortalecer o sujeito, seja em âmbito individual ou grupal, e o significado de ampliar as possibilidades 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, como já citado. Ou seja, as manifestações do conflito docente, explícitas e implícitas, arrestam a potencialidade tributária de transcendência dos muros da escola e alcance de horizontes da luta generalizada de classe.

Embora os conceitos *luta* e *conflito* possam ser (e venham sendo) utilizados como sinônimos na literatura, a expressão conflito, por essa abrangência, parece dar mais conta da contradição e da complexidade que envolvem a prática docente. Em geral, o termo luta é adotado para referir-se às manifestações identificadas contra as relações tipicamente capitalistas e o termo conflito quando as manifestações se apresentam mais difusas e complexas, nem sempre se referindo às manifestações claramente identificadas contra as relações tipicamente capitalistas.

Com essas referências buscaram-se os indícios do conflito nas falas dos docentes brasileiros e argentinos que expressaram suas percepções em questionários, entrevistas e depoimentos.

O que dizem os docentes das escolas pesquisadas

Informações colhidas em questionários

Perfil docente

Os dados obtidos revelam que não se pode falar em homogeneidade do corpo docente, pois assim como há diferenças consideráveis entre eles no interior de cada país, o mesmo se verifica entre os países.

As diferenças internas aos países podem ser observadas no que se refere às formas de acesso, ao vínculo empregatício, à titulação, às condições salariais, entre outras.

Já as diferenças entre países podem ser verificadas, sobretudo, no que diz respeito à maior titulação e às melhores condições salariais dos professores brasileiros efetivos com dedicação exclusiva. Há um estímulo salarial para a obtenção de títulos e incentivos de produtividade por meio de bolsas que não ocorre na Argentina, onde não existe dedicação exclusiva, os professores centram suas atividades na regência, trabalham mais horas, em maior número de escolas e se aposentam mais tarde. A titulação tem peso na disputa por horas cátedras ou cargos e não se vincula à remuneração.

Questão e atividades sindicais

Nota-se uma semelhança nas respostas dos dois países em relação à filiação e à participação em diretorias dos sindicatos. Em ambos, embora na Argentina o número seja mais expressivo (63,8% contra 50,9% do Brasil), a maioria dos professores é filiada a sindicato da categoria. Chama a atenção, entretanto, que no Brasil essa questão seja bem dividida e o número dos não filiados é bastante grande (49,1%). Mais de 94% dos docentes dos dois países nunca participaram de direções sindicais e mais de 65% não participaram de estratégias organizadas pelo sindicato nos últimos dez anos.

Manifestações de conflito

Constata-se que a percepção quanto à existência de manifestações de conflito no cotidiano do trabalho foi maior no Brasil do que na Argentina. A maioria dos respondentes brasileiros (60%) afirmou observar manifestações de conflito no dia-a-dia do trabalho docente na escola em que atua, enquanto na Argentina o mesmo foi percebido por um número menor, porém muito significativo (43,5%).

A percepção dos docentes sobre a existência de situações de conflito na escola variou muito nos dois países. Houve quem afirmasse não observar quaisquer manifestações, mas a perspectiva que predominou é que essas são encontradas a todo o tempo. Sobre os motivos que normalmente provocam os conflitos no cotidiano de trabalho, nota-se uma relativa semelhança na maior parte das respostas entre os dois países. O que pode ser ressaltado, como diferença, relaciona-se ao fato de não haver nenhuma resposta entre os docentes argentinos apontando as divergências pessoais como causa dos conflitos. As respostas mais frequentes entre os brasileiros enquadram-se na opção divergência de opiniões ou de interesses, enquanto entre os argentinos a opção outros foi a mais citada. Nos dois países, foram muito citadas a falta de interesse e má conduta por parte dos alunos na opção outros, e, entre os argentinos, os problemas familiares.

Estratégias

Quanto ao desenvolvimento de alguma estratégia de resistência ante as situações de conflito ou para melhorar as suas condições de trabalho na escola por parte dos docentes em geral, a pergunta do questionário obteve 43,5% de respostas afirmativas na Argentina e 36,4% no Brasil. Ao mudar o foco da pergunta para a ação do próprio docente respondente, verificou-se que as respostas positivas aumentaram significativamente, alcançando a maioria de 60% no Brasil e 68,1%, na Argentina.

Em relação ao tipo de estratégias de resistência desenvolvidas por parte dos professores ante as situações de conflito, nota-se, no Brasil, um predomínio da realização de reuniões ou iniciativas semelhantes, enquanto na Argentina a busca de diálogo entre pares ou a ajuda de psicólogo aparece como a opção mais citada. Entre os portenhos, há um relativo equilíbrio nas respostas a opções reuniões de discussão e outros. Nessa última, a discussão com superiores ou autoridades competentes e a intervenção de coordenadores foram as respostas mais frequentes. Chama a atenção também, entre os docentes brasileiros, que 20% tenham declarado a adoção da estratégia de afastar-se do conflito, o que na Argentina foi menos expressivo, com apenas 10% nessa condição.

Sobre a forma como são empreendidas as estratégias ante as situações de conflito, em ambos os países, a maioria dos docentes responderam que estas são implementadas coletivamente em acordo com alguns colegas mais próximos. Cabe ressaltar, porém, que as estratégias implementadas individualmente também receberam um número considerável de respostas, em torno de 30% nos dois países.

Sobre a frequência com que os professores em geral desenvolvem estratégias de resistência ante as situações de conflito, as principais respostas ao questionário foram inversas nos dois países. No Brasil, a maior expressão de docentes afirmou que isso ocorre poucas vezes (18,2%) e muitas

vezes (12,7%), enquanto na Argentina a maioria afirmou que isso ocorre muitas vezes (18,8%), seguida de poucas vezes (14,4%).

Já a frequência com que o próprio professor desenvolve essas estratégias teve variações. Na Argentina, a maioria afirmou realizar esse tipo de estratégias raramente ou poucas vezes (40,6%). Mas, em ambos os países, um número significativo afirmou que isso ocorre muitas vezes ou sempre, o que correspondeu a 45,5% das respostas no Brasil e 27,5% na Argentina.

Ganhos

Houve convergência entre os dois países sobre a existência de ganhos a partir do desenvolvimento de estratégias. A maioria dos docentes afirmou positivamente sobre sua obtenção, tanto por parte do próprio docente quanto por parte de outros membros da comunidade, como o coletivo de docentes, alunos e pais.

Entre os ganhos obtidos, as respostas mais citadas pelos brasileiros relacionam-se à melhora no desempenho dos alunos e melhorias nas condições de trabalho e realização profissional, bem como melhoras na relação com os colegas de trabalho.

Já no caso dos argentinos, o esclarecimento de posições e opiniões bem como melhorias no ambiente de trabalho foram as respostas mais apontadas.

Em ambos os países, a maior parte das respostas apontam os alunos e a comunidade escolar em geral como os principais beneficiários com as estratégias empreendidas pelos docentes. Ao nomear os ganhos auferidos, os docentes apontam melhorias na qualidade do trabalho e na convivência com os colegas. Chama a atenção o fato de alguns docentes argentinos apontarem a obtenção de ganhos por parte de colegas oportunistas, injustos e que não se expressam.

Respostas às entrevistas e depoimentos

No Brasil

Os entrevistados brasileiros apontaram os *professores*, os *grupos que estes formam*, os *setores e áreas de trabalho* e os *colegas* como agentes que mais se envolvem em situações de conflito.

Convergindo com as repostas aos questionários, problemas disciplinares e de aprendizagem dos alunos bem como o desacordo na forma de lidar com esses problemas por parte dos docentes aparecem como motivadores de situações de conflito. São também objeto de tensões e disputas as diferentes propostas relativas ao ensino e ao caráter propedêutico ou técnico que a escola deva assumir. Em razão disso, há queixas de ausência de unidade na escola em relação ao ensino ofertado. As divergências de concepções ideológicas dos professores, consideradas refratárias às

mudanças, são apontadas como dificuldades para se chegar a acordos sobre questões que envolvem a escola e o trabalho docente.

O projeto político pedagógico que expressa não somente projetos de educação e sociedade defendidos pelos docentes, explícita ou implicitamente, como também o prestígio que cada área e/ou disciplina anseia obter é um forte objeto de disputa.

A obtenção de vagas docentes no contexto da reforma e da reestruturação da escola brasileira torna-se um ponto de disputa muito forte, sobretudo porque pode representar um alívio na carga de trabalho da área ou setor contemplado e de seus respectivos professores. Mas essa disputa é desigual para a escola, uma vez que as demais unidades e departamentos da universidade têm muito mais força e condições de atendimento às suas demandas, entre outros motivos porque podem mostrar melhores resultados em termos de produtividade, como publicações, orientação de estagiário, de monitor, de bolsista, etc.

Freqüentemente, o maior prestígio e poder, na escola, são objetos de disputa entre as áreas, entre setores, grupos e entre os professores, refletindo-se no aumento de quadros, de espaço físico e do peso no currículo que a disciplina ou a área detém. Como afirmam alguns entrevistados, no processo de busca desses elementos, é comum o uso de recursos como a discriminação dos oponentes e a busca de alianças com outros setores ou segmentos da escola, como os alunos que não raro são chamados a apoiar as propostas dos grupos.

Geralmente, o maior prestígio e poder são obtidos na escola por aqueles professores, grupos, setores e áreas que detêm maior titulação e produtividade, que galgam também maior autonomia em seu trabalho. Isso pode ser entendido como um dos fatores explicativos e determinantes para a busca de aumento de titularização por parte dos docentes, pois ela também emerge como um caminho para fortalecer o sujeito perante os pares e superiores, além de servir para melhorar seus rendimentos e preservá-lo da precariedade das condições de trabalho. Muitas vezes, esse maior prestígio e poder confere a seus detentores determinados privilégios na escola, inclusive para fazer prevalecer algumas práticas consideradas impróprias e que causam indignação em seus pares, o que também é fator de tensões.

Alguns professores afirmam que as manifestações de conflito revelam problemas superáveis, que são enfrentados, e busca-se encontrar caminhos para a sua resolução através do diálogo. Por outro lado, há quem considere que elas são ignoradas e que cada grupo continue realizando seu trabalho do seu jeito próprio. Infere-se que essa possa ser uma estratégia deliberada dos docentes para não modificar o seu trabalho e de seguir realizando-o como pode ou deseja, independentemente da vontade ou necessidade dos demais grupos.

Para a obtenção de melhores condições de trabalho na escola, os professores lançam mão de diferentes estratégias como recorrer a instâncias superiores da Universidade em busca de

atendimento a suas demandas de equipamento, entre outras. É comum o uso de espaço físico de outras unidades e/ou departamentos da Universidade que possuem melhores condições de equipamentos para o desenvolvimento de atividades ou elaboração de propostas, mas essa alternativa, em geral, fica na dependência da permissão e da ajuda dos professores desses locais.

Outra estratégia que os professores afirmaram adotar é formar grupos através dos quais buscam defender determinados interesses ou propostas, geralmente se opondo a outros grupos. Essa formação de grupos vem associada e impulsionada pela possibilidade de obtenção de recursos para projetos nos organismos de fomento à pesquisa que, quando conseguidos, podem oferecer melhorias nas condições materiais para a realização do trabalho e na motivação dos professores.

As reuniões e encontros de professores que são afirmados como espaços privilegiados de discussão e construção de alternativas coletivas de enfrentamento, muitas delas capitaneadas pela direção da escola, são também consideradas como excessivas e cansativas. Mas nem sempre a ampliação do debate implica resultados ou repercute sobre prática concreta dos sujeitos. Muitas vezes, ela é usada como uma estratégia para adiar ou fugir de determinadas situações, diluir as pressões ou mesmo impor posições sob a fachada da democracia. No caso do Brasil, há ainda o agravante da falta de autonomia da escola e de seus dirigentes e professores, que inviabiliza a tomada de decisões e concretização de suas propostas em prática.

As entrevistas revelaram que os docentes brasileiros vivem em meio a uma disputa política entre lideranças - do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN) e do Fórum de Professores das Instituições Federais de Ensino Superior (PROIFES) - que repercute negativamente sobre a sua já frágil organização.

No tocante as relações entre sindicatos e filiados, as perspectivas existentes entre os brasileiros variam conforme o lugar ocupado pelo docente. Sob o ponto de vista de sindicalistas, entre os aspectos citados destaca-se o desconhecimento das direções sobre o perfil e as demandas reais dos professores bem como de suas expectativas em relação ao sindicato. Destaca-se, ainda, a reduzida participação da base nas atividades propostas pelo sindicato, em razão da desmotivação, desânimo e do descompromisso com as questões políticas e sindicais e com as próprias condições de trabalho, em função da priorização de atividades que conferem produtividade exigida na universidade. Na perspectiva dos docentes que estão em regência, os aspectos despontados indicaram o descrédito, a pouca proximidade dos docentes e a falta de efetividade das ações sindicais. Já na percepção dos diretores das escolas, foi ressaltada a falta de escuta dos sindicatos em relação aos problemas expressos pelos docentes, o que também parece explicar a distância das bases ou a busca de alternativas fora dos sindicatos para o enfrentamento dos mesmos. Destaca-se ainda o caráter geral desse esvaziamento dos sindicatos e atribui-se às formas flexíveis de

contratação dos docentes como um fator desagregador da categoria e impeditivo da organização em torno de reivindicações comuns.

Os docentes brasileiros empreendem muitos e diferentes esforços em seu cotidiano de trabalho para superar as dificuldades, mas afirmam que ante as fortes pressões sofridas e os sucessivos e permanentes limites apresentados sentem-se desgastados, desmotivados e muitas vezes são levados a desistir. À atuação restrita dos professores e à sua desvalorização expressa em seus reduzidos salários, soma-se o desinteresse dos alunos como forte concorrente no processo de desmotivação docente. São também expressos o sentimento de solidão do docente nesse processo e a percepção de expropriação da vida que as exigências do trabalho têm implicado. Alguns se autorresponsabilizam pelo insucesso das práticas e pela ausência de melhores resultados na escola e no trabalho. Mesmo reconhecendo que tentam fazer o melhor, afirmam que se sentem em débito por não fazer mais. E há quem declare que os docentes se adaptam às reformas educativas e às condições que a vinculação da escola à universidade impõe e, nesse processo, continuam sobrevivendo, a despeito de todas as dificuldades e pressões sofridas.

Na Argentina

Os entrevistados portenhos relataram observar, como motivações de conflito no trabalho, a busca por posições de poder que se repercute inclusive na disputa por espaços físicos da escola; a tentativa de imposição de idéias de uns sobre outros; a falta de meios adequados para a realização do trabalho como existência de materiais apropriados; as diferenças entre os interesses existentes na escola e os privilégios obtidos por alguns; a competição desleal para a obtenção de cargos e horas de trabalho que também representa melhoria nos rendimentos; as conversas de corredores que, diante da ausência de espaços apropriados para debate, costumam ser usados como os meios de expressão dos desacordos no trabalho cotidiano na escola e de resolução de problemas; e a inveja dos pares que apresentam evolução. Na perspectiva de professor gestor, o egoísmo aparece como a principal origem das manifestações de conflito na escola onde são comuns as diferenças entre os que assumem determinadas posições, como a busca de proximidade com a autoridade institucional, assumir posição protagonista na escola e ser autônomo no trabalho.

Outra motivação de conflito declarada pelos professores de oficina refere-se à ocupação dos cargos diretivos por docentes que não sendo da área técnica não a compreendem e, em decorrência, criam problemas diversos aos professores da área técnica, como o impedimento de ocupação de cargos de chefia, negativa de aquisição de equipamentos e materiais por eles solicitados, redução da autonomia para prestação de serviços a terceiros, entre outras.

Os docentes citaram estratégias por ele utilizadas em seu cotidiano ou em situações de tensão e conflito, entre as quais podem ser destacadas pelo menos três: 1) a ocupação dos tempos de aula para a realização de atividades como preparação, avaliação e planejamento; 2) o recurso a ações jurídicas para reivindicações de correções salariais não atendidas; e 3) criação do movimento de autoconvocados⁴ no qual os docentes se organizam, manifestam suas insatisfações e defendem suas propostas em momentos de fortes tensões e assim vão gerando instâncias organizativas “por fora” do sindicato.

O primeiro decorre da própria organização escolar, da organização do trabalho na escola e das extensas jornadas de trabalho, as quais estão sujeitos os professores para melhorarem suas condições salariais. A ocupação do horário de aulas para tais atividades vem sendo praticada como uma estratégia deliberada para reduzir o tempo de trabalho consumido fora do local de trabalho e garantir a reserva de momentos para os professores se dedicarem à família, ainda que alguns reconheçam que essa prática possa implicar perdas aos alunos e ao ensino. Tal estratégia foi também revelada por docentes em conversas informais ocorridas na sala dos professores e parece ser uma prática comum, tacitamente instituída. Do mesmo modo, lança-se mão dos trabalhos em grupos com os alunos e avaliações de atividades em classe, com o duplo propósito de reduzir o volume de atividades avaliativas fora da classe e de aulas expositivas, poupando o esforço dos professores. Por outro lado, a participação do próprio professor em atividades realizadas fora da sala de aula também emerge como alternativas para amenizar um trabalho extenso e desgastante. Por isso, consideram uma premiação ocupar o posto de tutor que, nessa condição, deixa de ministrar algumas aulas. A própria colaboração com esta pesquisa, que implicou a cessão de horários de aula pelos professores, foi apontada por alguns como uma oportunidade de escapar da sala de aula e de uma rotina de trabalho que impõe um excessivo esforço e que gera um sentimento de grande cansaço. Rotina, da qual nem sempre é possível fugir.

O segundo aspecto refere-se ao recurso de recorrer às ações jurídicas para reivindicar direitos que não são atendidos pelos empregadores. Isso ocorreu principalmente com os professores de oficinas que, no processo de transferência, viram-se cumprindo uma jornada de trabalho maior que os professores da província, percebendo quase o mesmo salário. Esgotadas as tentativas políticas via sindicato, partiram para o pleito de correção do desajuste pela via jurídica, em alguns casos através dos sindicatos, mas também por meios particulares, que atualmente são os mais comuns.

Já o movimento de autoconvocados teve como seus antagonistas tanto os gestores do governo nacional como dos sindicatos, pelos quais não se sentiam representados em seus interesses. Suas manifestações emergiram a partir de alguns fatos, tais como a transferência das

⁴ Cf. Migliavacca (2005).

escolas nacionais para as províncias, ocorrida a partir de 1993 e, a aprovação da *Ley Federal*, também em 1993. No primeiro caso, os trâmites administrativos das escolas foram realizados através dos sindicatos e a impulsão aos autoconvocados se deu com a organização dos professores interinos em defesa dos cargos e de sua titularização. No caso da *Ley Federal*, os professores se organizaram para resistir à aplicação, enquanto os sindicatos buscavam negociá-la com os governos. Foram realizadas diferentes avaliações do movimento por parte dos entrevistados, que variaram de acordo com o lugar ocupado pelo docente. Entre os gestores sindicais, principal alvo do movimento observou-se haver diferenças no que tange ao seu acolhimento. Enquanto uma perspectiva reconheceu nele pontos comuns com a luta sindical e o vislumbrou como oponente que disputava o poder, a outra o admitiu como importante iniciativa ao passo que dava respaldo às ações sindicais. Para os gestores escolares, a quem a iniciativa parece haver incomodado significativamente e seu retorno pode representar uma ameaça, o movimento foi avaliado como insignificante e não detentor de qualquer ganho.

Os relatos dos docentes regentes, alguns deles partícipes ativos do movimento, indicam que ele buscou efetivamente defender os direitos dos docentes e emergiu como uma estratégia para chamar a atenção, sobretudo dos sindicatos, para que estes efetivamente representassem e correspondessem aos anseios e às reivindicações dos docentes. Para muitos, realizaram-se manifestações expressivas com grande número de manifestantes, nas quais foram utilizadas diferentes formas de protesto para sensibilizar a população e pressionar os governos, e foram conquistados ganhos. Ainda que os episódios não tenham sido numerosos e duradouros e seus resultados não muito expressivos, o movimento obteve a confiança dos pares. Segundo entrevistados, a disposição dos docentes era distinta da assumida pelos sindicatos, que se dispunham a negociar com o governo todos os aspectos da reforma, considerando-a já estruturada. Porém, em manifestações mais expressivas dos autoconvocados, houve, por parte de algumas entidades sindicais, a tentativa de assumir a condução do movimento, o que foi rechaçado pelos seus membros.

Um fato que merece ser destacado em relação aos docentes portenhos é a participação de alguns deles em movimentos sociais que, extrapolando as questões específicas da escola e da educação em geral, referem-se a lutas mais amplas dos trabalhadores argentinos. Essa participação lhes confere um posicionamento crítico diferenciado em termos de sua atuação política na escola e fora dela. São exemplos a participação de docentes no movimento de *piqueteros* e em grandes atos e manifestações populares convocadas pelos setores de esquerda, ocorridas na Capital Federal durante a pesquisa de campo, tais como o aniversário de morte do professor Fuente Alba e a

celebração dos seis anos do *Argentinazo*⁵. A experiência acumulada e a participação em grandes atos e movimentos de massa parece ser um significativo traço distintivo entre os argentinos e brasileiros, que sugere certo favorecimento na criação de práticas coletivas.

Convergindo com as respostas dos brasileiros, entre os docentes argentinos, os sentimentos prevalentes manifestos foram desmotivação e impotência para resolver problemas enfrentados no cotidiano de seu trabalho. Mas, diferentemente do Brasil, entre os portenhos, há casos extremos em que não se vislumbra mais nenhuma possibilidade de modificar-se algo a partir da ação dos sujeitos e a aposentadoria é enxergada como a grande redentora dos docentes.

Na Argentina, os docentes se organizam em diferentes instituições sindicais e podem filiar-se a mais de uma, simultaneamente, pois é livre a escolha de afiliação. Ao todo, são 13 entidades que congregam os docentes e demais trabalhadores do gênero da escola pesquisada. As ações sindicais, na Argentina, parecem estar mais dirigidas para obtenção de resultados que no Brasil, onde a politização do debate permeia as ações das direções sindicais. A disputa entre as múltiplas organizações e entre as duas mais expressivas no campo da educação profissional e a forma de condução das ações sindicais, sem realização de assembléias ou consulta diretas às bases, também repercute sobre a organização docente, muitas vezes passiva ante a entidade sindical.

No que se refere às relações entre sindicatos e seus filiados na escola, as perspectivas existentes também variam conforme o lugar ocupado pelo docente. Sob o ponto de vista de sindicalistas argentinos, o sindicato corresponde às demandas docentes e representa as bases que nem sempre retribuem em sua atuação. Na perspectiva dos docentes que estão em regência, os aspectos destacados sobre as relações entre sindicatos e docentes referem-se à disputa da base entre agremiações, a livre escolha de vinculação dos docentes e a descrença em relação à representação dos interesses dos docentes. Na percepção dos diretores das escolas, como no Brasil, sobressaem aspectos como a falta de escuta dos sindicatos em relação aos problemas apresentados pelos docentes, o que parece explicar o distanciamento das bases ou a busca de alternativas fora das agremiações.

Considerações Finais

Nas escolas pesquisadas no Brasil e na Argentina, as motivações do conflito observadas se assemelham em alguns aspectos e também detêm singularidades.

Também as ações desenvolvidas pelos docentes das duas escolas ante as manifestações de conflito se aproximam. Tais ações podem ser compreendidas como a *luta implícita* dos docentes,

⁵ Sobre o movimento piquetero e o *Argentinazo*, cf. OVIEDO (2004).

constante e dinâmica, e algumas delas são criadas ou recriadas a cada momento, em função das condições objetivas e subjetivas em que os docentes se encontrem.

Através dessas ações, os docentes brasileiros e portenhos obtiveram alguns ganhos concretos bem como outros membros da comunidade, como o coletivo de docentes, alunos e pais.

Em ambos os países, os docentes obtiveram também ganhos não explicitamente declarados, mas que foram depreendidos de suas falas, tais como: reduzir a carga de trabalho por meio da transgressão das normas que os oprimem, escapar de amarras dos tempos estendidos e intensivos, criar laços de solidariedade com pares, fortalecer-se e buscar um sentido para seu pertinaz trabalho. Com efeito, trata-se de ganhos de natureza e magnitude muito distintas daqueles reivindicados e/ou obtidos pela categoria docente nos últimos anos por meio das lutas sindicais.

Os sentimentos dos docentes brasileiros e portenhos são tão fortes em relação ao seu próprio trabalho e ante as manifestações de conflito nele experimentadas. Embora eles empreendam cotidianamente esforços para vencer as dificuldades encaradas no trabalho, também enfrentam o desgaste, a desmotivação, a desistência.

A sensação de impotência que acomete tanto os docentes brasileiros como os argentinos resulta de um longo processo de precarização do trabalho que, no Brasil, passa pela ausência de autonomia da escola, pela sua crise de identidade que também se reflete sobre os docentes em relação ao seu papel e objetivos prioritários, pela luta permanente por se justificar e buscar legitimidade na Universidade, pelas extenuantes exigências em relação ao aumento de sua capacitação e produtividade, entre outras que sufocam os sujeitos em seu cotidiano. Nesse contexto, a organização coletiva em torno de interesses comuns parece tornar-se ainda mais difícil. Não é sem razão a histórica participação reduzida dos professores da escola nas lutas do sindicato. Não é sem razão o fato destes ainda não terem sido capazes de gerar movimentos coletivos fora de seu âmbito.

Já na Argentina, a precarização do trabalho passa pela ausência de legislação e diretrizes claras, pela deterioração material da instituição e de seu entorno, pela sobrecarga de trabalho dos docentes, submetidos a pressões relativas à extensão e intensificação do trabalho, à corrida pela capacitação para garantir cargos e horas e por melhorias dos rendimentos. Trata-se de um processo de precarização que restringe o intercâmbio entre os pares e também dificulta a organização coletiva dos trabalhadores docentes em torno de interesses comuns. Mas, ainda assim, no país e na escola, foi possível formar um movimento coletivo espontâneo no qual os professores manifestaram claramente seu anseio por mudanças e sua potencialidade para forçar essas mudanças.

Ainda que organização coletiva não seja de fácil obtenção nesses contextos, as falas dos sujeitos brasileiros e portenhos revelam que eles não estão inertes ante as pressões e se movem

permanentemente. Tentam melhorar e sobreviver individualmente ou em grupos. Empreendem, nas malhas do instituído, tentativas de melhorar suas condições de trabalho e, em certa medida, conseguem. E embora reproduzam o individualismo e a competição, fortes componentes da lógica do capital, desenvolvem também laços de solidariedade para o enfrentamento das limitações.

A despeito das diferenças, das divergências e dos limites e problemas do cotidiano, observa-se que, nos dois países, quando os professores se sentem ameaçados em seus interesses coletivos e/ou se faz necessário e possível a constituição de uma proposta ou projeto importante para a escola e seus trabalhadores, eles buscam se unir, motivarem-se, mobilizarem-se em torno desse projeto (ou interesse?) coletivo, encontrar tempo mesmo com todas as adversidades, ainda que logo depois essa unidade se perca novamente. A possibilidade de unificação se recoloca, permanentemente, nos momentos de maior tensão. E é esse potencial que, às vezes, parece desaparecer e, às vezes, adquire maior vigor.

Os docentes argentinos foram capazes de se organizar coletiva e autonomamente, fora do sindicato, a despeito de todas as adversidades de seu trabalho e dos limites do movimento, o que, no Brasil, parece ainda estar um pouco longe de ocorrer.

Admite-se que as estratégias utilizadas apresentam traços irrefutáveis de reprodução da lógica do capital, contra a qual os próprios docentes se crêem opor, o que se evidencia, por exemplo, pelo individualismo e pela competição desleal. Mas muitas delas revelam, também, contraposição ou ressignificação dessa lógica, que se verifica na medida em que tentam melhorar as precárias condições de trabalho e reduzir a intensificação do mesmo, a desvalorização e a fragmentação a que são submetidos, bem como melhorar as relações com os/seus pares, obter melhorias nos resultados dos alunos, reduzir a burocracia, qualificar-se, criticar os aspectos considerados nefastos na prática escolar, defender a qualidade da escola pública e nela consolidar uma ética diferente.

Acredita-se que algumas das ações praticadas emergem como estratégia deliberada, seja somente para esperar que o tempo passe e com isso as condições melhorem, seja para acumular forças, o que pode favorecer a luta coletiva em momentos em que essa se apresente oportuna e potencialmente geradora de ganhos efetivos tanto para o coletivo de docentes, quanto para coletivos mais amplos, transcendendo os muros da escola e alcançando o horizonte da luta generalizada de classe.

Dessa forma, a luta implícita parece haver adquirido o sentido de fortalecer os sujeitos em âmbito individual e/ou grupal. Por esse e outros motivos considera-se importante continuar investigando as estratégias de resistência dos docentes, buscando, à luz dos referenciais teóricos, tentar compreender as ações que buscam ruptura com o quadro de precarização do trabalho e com o particularismo e que ensejam potencialidades emancipatórias.

Referências Bibliográficas

BRUNO, L. *Processo de trabalho, lutas sociais e formas de poder*. 1991. Tese (Doutorado) - FAICH/USP, São Paulo.

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

CHAUÍ, M. *Conformismo e resistência: aspectos da cultura popular no Brasil*. São Paulo: Editora Brasiliense S.A., 1986.

MIGLIAVACCA, A. *Docentes autoconvocados en la década del '90*. III Jornadas de jóvenes investigadores, 29 y 30 de septiembre de 2005. Buenos Aires: Instituto de Investigaciones Gino Germani/ Facultad de Ciencias Sociales/ Universidad de Buenos Aires, 2005.

OVIEDO, L. *Una historia del movimiento piquetero: de las primeras coordinadoras al Argentinazo*. Buenos Aires: Ediciones Rumbos, 2004.

THOMPSON, E. P. *Tradición, revuelta y consciencia de clase*. Barcelona: Editorial Crítica, 1989.