

TRABALHO, RESISTÊNCIA E ORGANIZAÇÃO DOS DOCENTES

Savana Diniz Gomes Melo¹

Apresentação

Este artigo reúne algumas ideias sobre trabalho docente e formas de resistência dos trabalhadores docentes colhidas na literatura como etapa preliminar de um projeto de investigação iniciado em janeiro de 2010².

Procura-se destacar a complexidade que envolve o trabalho e a resistência docente, sobretudo nos últimos anos, como fruto das transformações ocorridas na organização escolar e na organização do trabalho escolar, em decorrência das grandes transformações processadas na sociedade, nas últimas décadas.

Na sequência do texto, primeiramente destaca-se aspectos relevantes a serem considerados para a compreensão do trabalho docente na atualidade. Posteriormente discute o tema do conflito e da resistência docente para, finalmente, abordar o tema das suas organizações coletivas, procurando evidenciar tensões, debates e desafios enfrentados pelos trabalhadores docentes.

O trabalho docente

A função docente, suas características, a forma de desempenhá-la, a importância a ela atribuída em cada contexto, as exigências requeridas, os saberes, a autonomia, as lutas e muitas outras questões podem apresentar variações nas análises, de acordo com as diferentes concepções e valores atribuídos à educação e ao trabalho. Assim, a concepção de trabalho docente é perpassada por diferentes teorias e debates, muitos deles ainda hoje em aberto.

A literatura existente expressa bem essas duas dimensões. Sabe-se que para compreender o trabalho docente tal como se configura hoje e em profundidade, pressupõe-se revelar sua gênese e sua relação com o contexto histórico que o originou; os pontos marcantes de sua história e as principais transformações nele ocorridas para então chegar a desvelar sua natureza e condições atuais. A docência é uma das mais antigas ocupações modernas e, segundo Fanfani (2007), um dos ofícios mais relevantes

¹ FAE/UFMG (Brasil). E-mail: savanadiniz@yahoo.com.br.

² Projeto de pesquisa vinculado ao Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente - GESTRADO/FAE/UFMG.

das sociedades. Seu surgimento ocorreu, conforme Costa (1995), a partir do século XV, quando a educação era responsabilidade da Igreja. Dessa origem, decorre a ideia da profissão como sacerdócio ou vocação, que ainda hoje vigora em muitos discursos.

Notadamente, a atividade docente 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, p.130), em seus estudos, oferece relevantes contribuições para essa compreensão, quando reflete sobre o caráter interativo do trabalho e seu objeto. A seu ver, 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. O objeto do trabalho docente constantemente escapa ao seu controle. Assim, pelas peculiaridades desse objeto, a prática pedagógica do professor consiste em gerenciar relações sociais, envolve tensões, dilemas, negociações e estratégias de interação.

O trabalho docente é tensionado por importantes fenômenos externos. Os professores enfrentam um universo de problemas com os quais eles têm que se haver em sua prática cotidiana. Somam-se, ainda, as novas atribuições e exigências de maior formação, trazidas pelas reformas educacionais das últimas décadas. Estas têm provocado transformações profundas na organização escolar, redefinindo papéis dos agentes envolvidos, a organização dos sistemas e o fluxo entre os níveis de ensino, colocando os docentes ante as situações novas no trabalho, as quais lhes apresentam novas demandas e requerimentos e acarretam a ampliação do trabalho para além da regência de classes e as atividades a ela correlatas e, muitas vezes, extrapolam a própria formação dos professores, sem que sejam oferecidas as condições de trabalho necessárias, o que tem causado 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, em alguns casos, 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 veem-se forçados a tomarem para si a responsabilidade pelo sucesso ou insucesso das políticas. (OLIVEIRA, 2004, p.1131). Não é sem razão que estudos têm demonstrado aumento no 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 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. Oliveira (2003) afirma que, na década de 1990, os estudos e pesquisas sobre trabalho docente expressam, entre outras, a preocupação com as transformações verificadas no perfil dos professores e na constituição de sua identidade. Situam-se nessa linha os trabalhos de Fanfani (2007, p. 17) que, em sua retratação das realidades atuais de países latino-americanos, destaca as transformações recentes no ofício docente, sintetizando-as em algumas ideias base: é uma ocupação em desenvolvimento quantitativo permanente; conservam-se as regulações jurídicas tradicionais, que garantem ingresso, carreira e trabalho; há heterogeneidade horizontal que aumenta ao mesmo tempo em que adquire graus crescentes de diferenciação vertical; há forte deterioração das recompensas materiais e simbólicas associadas com a atividade; a deterioração nos salários reais se expressa em empobrecimento e perda de posições na estrutura social; estes fenômenos objetivos estão na base de uma série de consequências no plano da subjetividade e nas práticas individuais e coletivas dos docentes; as demandas e necessidades educativas da população hoje são muito diferentes.

Com efeito, é plausível afirmar que a natureza do trabalho docente sofre transformações significativas a partir de 1990. 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. Ele 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.

Conflito docente e estratégias de resistência

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

A expressão “processo de proletarização dos trabalhadores em educação”, segundo Pucci *et all* (1991), compreende duas faces complementares. A primeira face refere-se a uma aproximação real do professor com o proletariado em termos de relações de trabalho, o que se daria em função da prolongada jornada de trabalho, das difíceis condições profissionais, do processo de alienação e desqualificação de seu trabalho e dos baixos salários a que estão sendo submetidos. Ou seja, verifica-se 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 daria 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 indicam o aparecimento da categoria dos trabalhadores em educação.

O trabalho de Enguita (1991) buscou compreender a natureza do trabalho docente a partir da diferenciação entre os profissionais e os proletários. O autor defendeu o argumento de que existe uma crise de identidade vivida pelos docentes que se localizam numa posição de ambivalência. Essa crise é refletida numa patente situação de mal-estar e "mais recentemente, em agudos conflitos em torno do estatuto social e ocupacional, dentre os quais a polêmica salarial tem sido apenas a parte mais visível do *iceberg*." (p. 41). Para ele, os docentes se situam em um lugar intermediário e instável entre a profissionalização e a proletarização e possuem relativa autonomia e controle sobre seu

trabalho. Portanto, para Enguita, que toma a década de 1980 como referência para suas análises, a categoria dos docentes compartilha traços próprios dos grupos profissionais com outras características da classe operária. Os docentes encontram-se submetidos a processos cuja tendência é a mesma que para a maioria dos trabalhadores assalariados: a proletarização. Isso ocorre na medida em que não definem diretamente a quem vão atender, a quantos, quando, em que horários, como e com que recursos e metodologias. Uma expressão da resistência dos docentes à proletarização, destaca o autor, é a reivindicação do reconhecimento de seu profissionalismo. Antes, os docentes, intitulado-se "trabalhadores do ensino", reivindicavam sua identidade com os trabalhadores em geral. Hoje, quando falam em profissionalismo, buscam destacar e reforçar a diferença. Há ainda que considerar, afirma, as divisões internas da categoria docente, que é caracterizada por notáveis diferenças que separam grupos, tais como professores primários e universitários. Há gritantes diferenças entre os grupos no que se refere aos salários, às condições de trabalho, à carga horária de trabalho, ao prestígio, às oportunidades de promoção, à autonomia, entre outros. Diante dessa fragmentação interna e hierarquização, a seu ver, pode-se compreender a tensão entre profissionalização e proletarização presente na categoria e, também, as dificuldades de articulação conjunta dos interesses presumíveis de todos os docentes. Outros aspectos destacados pelo autor referem-se à reconhecida remuneração baixa da docência, ao grande número de trabalhadores do setor e à ampla variabilidade verificada nos rendimentos, comportamentos, atitudes e esforços individuais dos professores. Tais aspectos são associados ao problema da carreira docente. Por um lado, o reconhecimento das diferenças, sobretudo no plano das recompensas, chama a atenção o autor, pode representar uma ameaça à organização sindical, que baseia sua existência no que há de comum entre os trabalhadores. Um setor semiprofissional, como o docente, apresenta "dificuldade de defender um sistema diferencial de recompensas quando de fato existe uma atitude diferenciada frente ao trabalho" (p. 60). E os conflitos coletivos redundam na mesma direção.

O debate sobre a profissionalização e a precarização do magistério é intenso e se encontra em aberto e ainda presente na atualidade, sobretudo em função das condições objetivas em que o trabalho docente passa a ser desenvolvido, a partir das alterações na organização do trabalho escolar e no próprio trabalho docente, advindas das reformas

educativas dos anos 1990. Outros temas, igualmente fortes no debate acadêmico sobre o trabalho docente, concorrem para ampliar a compreensão do conflito na escola.

Uma dimensão do conflito vivido pelos professores em seu cotidiano é destacada por Lessard (2006a): a dialética autonomia/controle. Ele afirma que os professores estão em relação constantemente conflituosa no trabalho, já que são profissionais sujeitos a controles burocráticos. A seu ver, a luta pela carreira docente emerge como uma estratégia estatutária dos professores 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. Assim, em sua dinâmica profissional, os professores e suas representações procuram sempre melhorar seu estatuto, visando manter e, se possível, aumentar sua autonomia e reduzir o controle sobre o seu trabalho. Outro aspecto destacado refere-se ao que ele considera como grande desafio à compreensão da complexidade do trabalho docente e da conflitividade que dele decorre. Trata-se da conjugação de dois polos que envolvem duas perspectivas distintas de análise: a análise da regulação, que oferece pistas no sentido do macro para o micro, e a análise do trabalho, que possibilita desvendar situações e práticas bem próximas do terreno e que se propõe ser mais fina. Isso não é uma tarefa fácil. Para o autor, esses polos partem de epistemologias diferentes, mas não são incompatíveis e, no esforço de sua conjugação, não se pode deixar de considerar dois aspectos fundamentais. O primeiro diz respeito à natureza do trabalho docente, que é diferente do trabalho industrial e que não pode ser produzido se não é consumido. Trata-se de um ofício do humano, da palavra que funciona com códigos - de linguagem formal e gestual. Ensinar é, para Lessard, dizer e fazer dizer. O professor, afirma, possui um *objeto humano* de trabalho, que é o aluno, mas este é antes de tudo sujeito e o desafio da pedagogia é fazer com que esse sujeito/objeto se construa como sujeito do trabalho. Como um ofício de relações humanas, o trabalho docente, considerando os seus resultados, tem um alcance relativamente indeterminado e os fatores que contribuem para isso são vários e complexos. Isso porque ele toma o aluno em um determinado estado e espera-se que, ao final do período escolar, ele se encontre em um nível superior. Além do mais, não se pode dizer que um professor inicia ou completa, sozinho, a educação do aluno. O trabalho docente é um trabalho coletivo de longa duração, interdependente no tempo, embora, paradoxalmente, o professor trabalhe quase exclusivamente só. O segundo

aspecto se refere à passagem do modelo de regulação da educação, definida como burocrática e profissional, para um novo arquétipo que busca se sobrepor, o pós-burocrático e o pós-profissional. Este se acende sob o discurso antiburocrático do Estado e é reduzido à ideologia profissional e ao corporativismo. Segundo o autor, a ordem pretendida por esse novo modelo de regulação ainda não é totalmente evidente e de fácil decodificação, mas já é possível perceber algumas de suas principais características: busca regular, por normas externas; classificar, produzir ganhadores e perdedores; segmentar os professores; criar hierarquias entre estabelecimentos com base no desempenho e na eficácia; instituir a lógica da demanda e da concorrência e produzir a concorrência no próprio setor público, fato antes existente apenas entre públicas e privadas. Em sua análise comparativa entre a realidade nacional do Canadá e estadual do Quebec, Lessard (2006b, p.146) esclarece suas ideias a respeito do que denomina *regulação múltipla da educação*. Para ele, há três dimensões da regulação da educação que se inter-relacionam e que são produtoras de regras e modos de enquadramento das ações dos sujeitos, sendo difícil, entretanto, separar as relações, as tensões, os compromissos, hibridações e coabitação entre esses modos de regulação: a dimensão da *burocracia*, a da *profissão* e a do *quase-mercado*. A dimensão *burocrática*, presente no Estado, enfatiza a regra hierárquica, a necessidade de controle dos processos, a conformidade com prescrições do trabalho e a sanção aos desvios. Preocupa-se com resultados e eficiência. A dimensão da *profissão*, enraizada na cultura e na prática dos professores, sustenta e defende a regra da competência e da formação avançada e contínua do saber explicitado e partilhado entre especialistas, a autonomia e a responsabilidade como fundamento da confiança do público. À dimensão do *quase-mercado*, importa responder à demanda dos clientes/consumidores, à flexibilidade, à eficiência, aos benefícios da iniciativa privada e da concorrência. Pode-se inferir que, no entendimento do autor, o modo de enquadramento atinente à terceira dimensão, a de *quase-mercado*, também denominado de regulação *pós-burocrática*, embora conviva com a regulação burocrática resultante da primeira dimensão, a *burocrática*, dela se distingue. Cabe indagar se, de fato, uma e outra configuram dois modos de regulação distintos. Parece haver muito mais entre elas complementaridade e, não, exclusão de princípios e conceitos. Para a análise das interações entre esses modos de regulação, Lessard toma como ponto de apoio a noção de autonomia profissional dos professores, veiculada pelas associações profissionais e sindicais do Canadá e Quebec. Para tanto,

analisa documentos, comunicados à imprensa, jornais, boletins publicados por organizações e realiza entrevistas com dirigentes. Em suas conclusões, destacam-se dois pontos. Um refere-se à constatação de que a cisão entre o modelo de regulação (econômico) burocrático e o (ético) profissional parece não se apresentar tão grande quanto se poderia imaginar. A julgar pelos discursos sindicais, embora haja algumas oposições por parte das organizações sindicais ao aumento da carga de trabalho dos professores (em sala de aula e fora dela) e a princípios ou orientações do modelo burocrático, há também aceitação e até defesa de *participacionismo* na gestão da escola. O segundo ponto de suas conclusões refere-se à constatação de que a regulação múltipla força a escola a desenvolver novas atividades, a fim de criar novas demandas para si e para o seu pessoal, para além de suas atividades centrais, ou seja, aquelas diretamente relacionadas ao ensino. Por fim, conclui o autor, a autonomia reivindicada pelos professores e por suas associações sindicais referem-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.

São muitos os exemplos de conflitos que, partindo da escola, possibilitam a seus protagonistas experimentarem 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, no Brasil, promovidas entre 2001 e 2005, também se situam e ilustram bem essa possibilidade. Outros países vivenciaram experiências de greve semelhantes ao Brasil. As reformas educacionais empreendidas a partir de 1990 têm provocado profundas transformações nas normas, no ensino, nos papéis, nos sistemas, nos fluxos, na organização e no trabalho escolar, por meio de numerosas legislações - muitas vezes impositivas - colocando os docentes perante circunstâncias novas no trabalho, novas demandas e requerimentos. Deve-se levar em conta que os professores, em geral, não participam das decisões que conduzem às mudanças, muitas vezes não compreendem as razões que as motivam e não sabem como concretizar as demandas e requerimentos que lhes são dirigidos. E mais: as condições objetivas do trabalho geralmente não se alteram de modo a corresponder a estes novos requerimentos. Isso tem acarretado tensões que se expressam sob diversas formas - coletivas e/ou individuais, explícitas e/ou implícitas.

Organização coletiva dos docentes

Um aspecto relevante das lutas docentes são as 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 Tiramonti (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. Em suas importantes contribuições para pensar o sindicalismo docente na América Latina, suas lutas e resultados, a autora mostra como os países que se modernizaram cedo na Região, que se desenvolveram com base em um modelo que abrangia os diferentes setores sociais e que desde o princípio do século apresentaram um crescimento significativo de seus sistemas de educação, logo registraram também uma conformação de movimentos de professores. Esses movimentos transformaram-se em sindicatos na metade do século: Argentina (1917), Chile (1903) e México (1920) e tiveram, no início, uma orientação mutualista, dirigida a ações de ajuda mútua ou sociabilidade e lazer dos professores. Só nas décadas de 1960 a 1970, pelo tipo de produção em que basearam suas economias, pela permanência de estados oligárquicos, pela presença de ditaduras militares tradicionalistas ou por uma mescla de tudo isso, surgiram associações de professores em outros países da Região, como no Brasil (1960), em El Salvador (1968) e na República Dominicana (1961). Os movimentos de professores, a partir dos anos 1950, afirma Tiramonti, transformaram-se em organizações sindicais e se articularam de modo bastante intrincado com as instituições e práticas do poder. Seus membros abandonaram paulatinamente sua identificação com o funcionalismo estatal para integrar-se à massa de assalariados, que se confrontava com a classe patronal através de suas organizações, para a atualização de seus interesses e

obtenção de melhoras na repartição dos recursos. Para a autora, ainda que os sindicatos tenham sido incorporados à malha de poder nesse período, a articulação entre eles adquiriu formas distintas nos vários países, em função da estrutura institucional de poder, das características das elites de governo e da cultura política dominante. Considerando que os processos de diferenciação funcional, próprios da modernização política, não tiveram um desenvolvimento completo na Região, ela afirma que, em muitos dos países, as fronteiras entre as lideranças de uma e outra organização são bastante mutáveis, havendo frequentes inter cruzamentos entre as burocracias estatais e sindicais. Com relação aos anos 1990, Tiramonti afirma que tais reformas 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, ela chama a atenção para o fato de as reformas educativas dos últimos anos 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, 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, continua, o modo como os sindicatos se articularam tradicionalmente com a estrutura de poder e 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. Já 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.

Segundo Loyo (2001, p. 75), adentrar o universo dos sindicatos de docentes não é tarefa simples, pois tais organizações mantêm, em muitos países, um estilo próprio, herança do sindicalismo tradicional e da cultura do magistério, que guarda distância e se esquiva do contato com outros grupos. A partir de seus estudos, ela afirma que as organizações docentes na América Latina são sumamente heterogêneas, mas é possível destacar traços que parecem configurar um perfil geral (p.67) e que, no discurso das organizações docentes, existem certos temas comuns, como a: defesa da escola pública

e a exigência de que o Estado cumpra com suas obrigações em matéria educativa; luta contra qualquer medida privatizadora; denúncia constante sobre o caráter excludente das políticas neoliberais; inclusão de temas da globalização e do papel dos organismos internacionais; exigência de maior participação dos docentes no debate e na formulação das políticas educativas; e importância da profissão docente e a necessidade de valorizá-la.

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 o não-reconhecimento do seu direito de greve, apesar de ambos serem garantidos na Constituição. Especialmente quanto às greves, não faltou, nos últimos anos, por parte do Governo Federal, a adoção de medidas punitivas aos que participaram de movimentos grevistas e paralisações.

Em 2001, o Governo Federal brasileiro apresentou um conjunto de instrumentos reguladores do direito de greve dos servidores públicos, após o transcurso da greve nas IFES e Previdência Social, caracterizado pelos servidores como um pacote antigreve e fruto da força demonstrada pelo movimento grevista. A medida pretendeu, em última instância, impedir que os trabalhadores públicos exercessem o direito de greve garantido pela Constituição de 1988, cuja regulamentação foi negligenciada até o atual contexto.

Nos anos que se seguiram, ante os movimentos, a questão foi tratada de forma análoga. Atualmente, uma nova proposta de regulamentação do direito de greve dos servidores públicos é apresentada pelo Governo Federal e ocupa lugar de destaque na mídia. Essa proposta traz à baila, sob a retórica de defesa dos direitos e interesses dos usuários dos serviços públicos, sobretudo da área da saúde, a restrição ao direito de greve. Não há novidade nesse tipo de postura, que demonstra como o conflito que emerge no trabalho no setor público continua a ser tratado e revela não só a ausência de disposição para a negociação, mas também a intenção de se quebrar as resistências do movimento sindical.

Notadamente, a parte mais visível do conflito 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.

Considerações finais

A natureza do trabalho docente sofre transformações significativas. 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. O trabalho docente 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. Além disso, ele vem sendo caracterizado, cada vez mais, por sua produção imaterial na medida em que envolve cada vez mais produção material que circula de forma industrial: livros didáticos, pacotes didáticos, filmes, vídeos, programas de ensino a distância. Desse modo, são produzidas, criadas tecnologias que desqualificam o trabalho do professor.

A despeito da crescente desqualificação a que estão submetidos, os docentes vêm apresentando distintas formas de resistência, que muitas vezes extrapolam a luta corporativa.

Suas manifestações se fazem presentes tanto no ensino privado quanto no setor público. Entretanto, ainda há poucos estudos que se dedicam à apreensão e à análise aprofundada desse fenômeno.

O debate em torno das teorias explicativas da complexidade que envolve a atividade docente na atualidade bem como do pertencimento de classe dos trabalhadores docentes, inclusive aqueles do setor público, embora aparentemente ultrapassado, parece oportuno e necessário, sobretudo em um contexto em que os movimentos sociais perdem unidade, apresentam-se particularizados e fragmentados e a referência de classe perde expressão e visibilidade.

Referências Bibliográficas

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

- COSTA, M. C. V. *Trabalho docente e profissionalismo*. Porto Alegre: Sulina, 1995.
- ENGUITA, M. F. *A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização*. Teoria e Educação, n. 4. Porto Alegre: Pannonica Editora Ltda, 1991.
- FANFANI, E. T. *La condición docente: análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2007.
- 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.
- LOYO, A. *Los sindicatos docentes en América Latina: entre la lógica laboral y la lógica profesional*. Revista Iberoamericana de Educación, Madrid, n. 25, p. 65-81, ene./abr. 2001.
- OLIVEIRA, D. A. *As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente*. In OLIVEIRA, D. A. (org.) reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- 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. *A Reestruturação do Trabalho Docente: precarização e flexibilização*. Educação & Sociedade, Campinas - SP, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, 2004.
- 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.