

Conflito docente no Brasil e manifestações sindicais: natureza e significados

Dalila Oliveira¹ & Savana Melo²

Palavras-chave

Sindicalismos, docentes,
lutas sindicais, insatisfação
docente, Brasil

Este artigo discute algumas tendências concernentes à natureza e ao significado dos conflitos docentes ocorridos no Brasil entre os anos de 1998 e 2003, a partir de suas manifestações acolhidas ou preconizadas pelos sindicatos. Procura-se identificar e analisar os conflitos manifestos no período, desenvolver reflexão sobre a especificidade do trabalho docente e apresentar alguns aportes teóricos para ampliar a compreensão desses fenômenos. Como resultado, buscou-se quantificar e qualificar os conflitos, identificando os protagonistas e analisando a principal motivação desses, seus desenlaces e as vitórias obtidas. Conclui-se que o trabalho pedagógico vem sendo reestruturado nos últimos anos, em decorrência das reformas educacionais empreendidas, o que pode estar dando lugar a novos problemas, conflitos e resistências, como expressão da insatisfação dos docentes.

¹Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Membro da coordenação da Rede Latino-Americana de Estudos Sobre Trabalho Docente – ESTRADO/CLACSO.

²Mestre e doutoranda em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Pesquisadora Grupo de Pesquisa Gestão Educacional e Trabalho

A intensificação dos conflitos docentes nos últimos anos na América Latina, em decorrência das reformas educacionais implantadas durante a década de 1990, vem sendo confirmada por estudos e pesquisas que tratam o tema. O presente artigo constata essa intensificação, que pode ser percebida valendo-se de pesquisa realizada em cinco países latino-americanos: Argentina, Brasil, Equador, México e Peru.

A pesquisa cujos principais resultados são apresentados e discutidos neste artigo foi realizada no Brasil, nos anos 2003 e 2004,¹ como caso nacional constituinte do projeto citado acima. Teve como objetivo aprofundar os conhecimentos sobre a complexidade do tema docente, pretendendo ampliá-los com base em análises dos conflitos verificados nos sistemas educativos. Entre os países que integraram o referido estudo – Brasil, México, Argentina e Peru –, o Brasil despontou-se como um rico espaço de exploração do tema, posto que sua história registra grande número de conflitos dessa natureza, sobretudo a partir da década de 1970.

Os movimentos grevistas na categoria docente no Brasil tiveram grande relevância na abertura do regime militar, contribuindo para o movimento do “novo sindicalismo”, que resultou mais tarde na criação do Partido dos Trabalhadores (PT) e na Central Única dos Trabalhadores (CUT). Dada a grandiosidade territorial e populacional deste país e, conseqüentemente, a complexidade que envolve um sistema educativo, foi necessário estabelecer um recorte para a pesquisa, sem o que o tempo e os recursos disponíveis seriam insuficientes. Optou-se, então, por um estudo de caso que enfocasse o Estado de Minas Gerais, o que se justificou por seu pioneirismo na implantação das reformas educacionais iniciadas em 1991, além de congregar grande similaridade com o contexto nacional, apresentando realidade extremamente significativa da diversidade encontrada no Brasil.

As redes públicas e seu contexto: Minas Gerais e Belo Horizonte

Na pesquisa, optou-se por levantar, conhecer e registrar os conflitos ocorridos em duas redes públicas, a saber: a Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais e a Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, capital do Estado.

Minas Gerais é o maior Estado em área da região Sudeste, com uma população de 17.891.494 habitantes, representando 10,54% da população do País, distribuídos em seus 853 municípios.² Apresenta diversidade regional considerável, sendo muito semelhante a apresentada pelo País. Em 2000, o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de Minas Gerais era de 0,773. Em relação aos outros Estados, Minas Gerais apresenta um bom IDH, ocupando a 9ª posição no conjunto dos 27 Estados da Federação, dos quais oito, ou seja, 29,6%, estão em situação melhor e 18 (70,4%) em situação pior ou igual.³

A Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais (REE) conta, atualmente, com 3.917 escolas, distribuídas em todo o Estado, atendendo a 2.634.029 alunos. As escolas

estão divididas entre rurais e urbanas, obedecendo ainda a uma classificação por tamanho, segundo o critério de alunos matriculados. Reúne 109.485 professores efetivos e 49.419 designados, mediante contratos temporários.

No início da década de 1990, Minas Gerais iniciou um processo de reformas na rede pública de educação básica, com o objetivo de buscar a melhoria do ensino fundamental, principalmente ampliar o acesso e a permanência dos alunos na escola. O principal argumento era a constatação de que os altos índices de evasão e repetência que se verificavam na realidade escolar brasileira tinham sua correspondência no Estado. Para o desenvolvimento da reforma, o Estado contraiu um empréstimo da ordem de 300 milhões de dólares no Banco Mundial, mediante contrapartida e iniciou, a partir daí, o programa denominado Pró-Qualidade (BANCO MUNDIAL, 1994).

Este apresentou mudanças substantivas na realidade educacional no Estado, no período que compreendeu os anos entre 1991 e 1998. Essa reforma preconizou em Minas muitas das mudanças que ocorreram na educação brasileira, no decorrer da década de 1990, em âmbito nacional pelo governo federal.

Findo esse período, assiste-se em Minas Gerais a uma mudança de orientação política no governo. O governo que toma posse em 1999 define como de sua responsabilidade, em termos de políticas públicas no contexto da escola autônoma, as seguintes funções: promover a equidade; garantir padrões básicos para a escola; cuidar da capacitação e da carreira dos profissionais do ensino; e promover a avaliação externa.⁴ Para tanto, implementa, de 1999 a 2002, o Programa Escola Sagarana. Nesse interstício, algumas políticas iniciadas nos governos anteriores foram interrompidas, outras redirecionadas e muito poucas mantidas. Esse período foi marcado, sobretudo, pela indefinição de políticas, o que em certa medida trouxe alguns ganhos para a rede, no sentido de que as consultas e os referendos às escolas e à sociedade foram amplamente adotados.⁵

Já o governo que assumiu o Estado para o período de 2003 a 2007, fruto de uma coligação partidária entre PSDB e PL, representa um retorno ao poder do grupo político que realizou a reforma da educação, sob o programa Pró-Qualidade. O regresso de alguns quadros a postos estratégicos na SEE-MG é um indicativo de que a política educacional do período anterior estaria por ser resgatada. A reforma, porém, agora não se restringe ao campo da educação; propõe mudanças de ordem mais ampla, abrangendo a reforma do aparato estatal como um todo. Trata-se de uma reforma da administração pública, que tem por objetivo: desburocratizar, racionalizar gastos, monitorar as ações e os resultados das intervenções governamentais, denominada programa “Choque de Gestão” (MINAS GERAIS, 2003). Seu objetivo é “melhorar a qualidade, reduzir custos, mediante reorganização e modernização do Estado”. Entre as ações do programa, está prevista a “revisão do modelo de gestão de pessoas, mediante adoção de política de carreiras, desenvolvimento e remuneração dos servidores, vinculadas a resultados – qualidade e produtividade” (MINAS GERAIS, 2003).

Na região central do Estado de Minas Gerais, localiza-se o município de Belo Horizonte, capital mineira, fundada há 111 anos, que conta com uma população total de aproximadamente 2.238.526 habitantes, representando 12,5% da população do Estado.

A Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte (RME) reúne 183 escolas, agrupadas em nove regionais, ligadas à Secretaria Municipal de Educação (SMEd). Atende a um contingente de 185.479 alunos e conta com um total de 11.391 funcionários, dos quais 7.474 são professores em efetivo exercício nas escolas. Destes, 2.472 dobram turnos. As taxas de qualificação dos professores da RME apresentam-se muito favoráveis, se comparado ao restante do Brasil, ou seja, 8.295 deles têm curso superior e somente 1.203 contam só com a formação em magistério.

Tendo assumido o poder no município a partir de 1994, a Frente BH-Popular⁶ contou com forte apoio eleitoral da categoria docente e dos dirigentes sindicais mais expressivos. A RME demonstrava em seu conjunto o anseio por mudanças e passa a viver um processo de reforma, denominado Escola Plural. O Programa Escola Plural (BELO HORIZONTE/SME, 1994) se apresentou como uma devolução aos profissionais da Rede Municipal de Belo Horizonte do retrato da escola captado pela administração popular, justificado na grande inovação e na pluralidade de experiências novas detectadas nos projetos políticos pedagógicos desenvolvidos nas escolas da rede.

Pode-se considerar que Minas Gerais e sua capital desempenharam papel significativo na implantação das reformas educacionais empreendidas no Brasil a partir da década de 1990. Em suas redes públicas de ensino, foram operadas experiências na educação básica convergentes à proposta que o governo federal viria a apoiar e a implementar, na segunda metade da década de 1990, tanto no que se refere às alternativas administrativas, como o que apresentou a REE, quanto a instituir novos modelos pedagógicos, como é o caso da RME.

Conflito docente: o foco em Minas Gerais e em Belo Horizonte

O objetivo da pesquisa no Brasil foi identificar e analisar os conflitos em suas múltiplas manifestações. O presente artigo trata dos resultados da pesquisa realizada em Minas Gerais,⁷ onde o levantamento dos conflitos docentes foi realizado na REE e na RME. As fontes de informação sobre os conflitos docentes foram as publicações na grande imprensa escrita, os informativos dos órgãos de representação sindical dos trabalhadores e dos órgãos de assessoria aos sindicatos e os documentos oficiais, acadêmicos e sindicais, além de entrevistas com dirigentes sindicais e representantes dos governos estadual e municipal. Entre os jornais, foram consultados o Estado de Minas, o Hoje em Dia e a Agência Folha de S. Paulo sediada em Belo Horizonte. As consultas foram realizadas pela internet e em arquivo físico na sede dos respectivos jornais. Tiveram maior relevância os registros

constantes no jornal Estado de Minas e no Hoje em Dia, por serem veículos de informação locais e que oferecem maior cobertura aos conflitos ocorridos no Estado e na capital.

Em relação aos órgãos de representação dos trabalhadores, foram consultados boletins, jornais e informativos do Sindicato Único dos Trabalhadores da Educação (SINDIUTE/MG). Seus registros constituíram-se em instrumentos para manter a categoria mobilizada e a sociedade ciente dos motivos e dos desdobramentos dos conflitos instalados. Contudo, apesar da frequência das publicações, com o detalhamento dos acontecimentos – o que faz desses informativos instrumentos importantes para a pesquisa –, a forma de organização e disposição deles nos arquivos do sindicato nos trouxeram sérias dificuldades. O SINDIUTE não conta com acervo organizado de suas publicações, o que o impede de fornecer dados mais consistentes e completos, suficientes para instruir uma série histórica.

Quanto aos órgãos de assessoria ao SINDIUTE, foi realizada consulta ao Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos (DIEESE) – Seção Minas Gerais –, esperando-se obter dados sistematizados e consistentes para a pesquisa no âmbito do Estado e do País. Acreditava-se obter no DIEESE, subseção SINDIUTE, um levantamento das greves e paralisações ocorridas nas últimas datas-base e, ainda, um quadro que apresentasse um histórico das principais reivindicações e conquistas alcançadas. Entretanto, essas informações não existem, em que pese a consciência da necessidade de se realizar tais levantamentos, declarada pela assessora econômica do DIEESE – Subseção SINDIUTE.

Os dados levantados compuseram a cronologia referente ao período de janeiro de 1998 a junho de 2003. Ao total foram identificados 86 eventos divididos entre greves, paralisações, assembléias, entre outras formas de protesto, como pode ser observado na TAB. I.

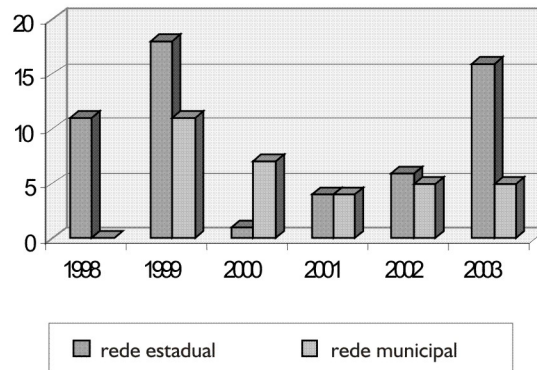
TABELA 1
Número de conflitos docentes identificados (1998 – 2003)

Evento	REE	RME	Total
Assembléia com paralisações, indicativo de greve, redução de carga horária ou passeata	17	12	29
Greves por tempo determinado	6	3	9
Greve por tempo indeterminado	3	2	5
Manifestações públicas	5	5	10
Paralisações	22	6	28
Paralisação com redução de carga horária	3	2	5
Total	56	30	86

Fonte: Pesquisa CD – 2004

GRÁFICO I

Número de conflitos docentes em Minas Gerais por rede (1998-2003)



Fonte: Pesquisa CD – 2004.

ANÁLISE DOS CONFLITOS

Os conflitos identificados na REE e na RME foram categorizados como ori-
nários de nove motivações, especificadas no QUADRO I, sendo elas: de ordem
Salarial, Profissional, Previdenciária, Assistencial, das Relações de Trabalho, das
Condições de Trabalho, das Relações Sindicais, da Gestão Escolar e da Política
Educacional mais geral.

QUADRO I

Motivações dos conflitos e manifestações consideradas

Salarial (S)	Compreendem a discussão do plano de carreira, incorporação de abonos, pagamento pontual de salários até determinada data, recebimento de pagamentos em atraso ou retidos em função de greve, pagamento integral de férias e 13º salário sem escalonamento, reivindicações de reajuste salarial e de recomposição de perdas salariais, retomada de concessões de adicionais suspensos em administrações anteriores, como biênio e quinquênio.
Profissional (P)	Envolvem campanhas salariais, bem como reivindicações relativas à discussão do plano de carreira, uma vez que estão diretamente ligadas ao planejamento e à valorização da carreira docente. Outras questões como concessão de adicionais como biênios e quinquênios também foram aqui categorizadas por constituírem-se estímulos à carreira do magistério. Também foi pauta a questão da observância ao piso salarial estabelecido pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).
Previdenciária (Pv)	Foram categorizadas as pautas de reivindicações concernentes à seguridade social do trabalhador. Foram identificadas demandas com relação à criação de um Instituto Municipal de Previdência e reivindicações pela não-extinção de pensões por acidente e morte.
Assistencial (As)	As pautas de conflitos de ordem assistencial estão ligadas a demandas pela melhoria da qualidade do atendimento à saúde dos trabalhadores da educação. Essas demandas são formalizadas na solicitação de melhoria da qualidade e ampliação da rede conveniada de assistência médica e odontológica.
Relações de Trabalho (RT)	Abarcam as pautas que discutiam as relações contratuais dos trabalhadores em educação e a natureza desses contratos. Particularmente significativas nessa categoria de reivindicações são as pautas para discutir a condição dos profissionais designados, dos terceirizados e dos concursados não empossados.
Condições de Trabalho (CT)	Dizem respeito a demandas pela melhoria das condições materiais em que realizam a docência, bem como às políticas de valorização do magistério. Alguns exemplos são as reivindicações pela diminuição do número de alunos em sala de aula e do número de aulas, da carga horária e direito a férias-prêmio.
Relações Sindicais (RS)	Reportam às questões concernentes à relação de representação do sindicato com os trabalhadores e com a administração pública. A liberação das atividades profissionais para diretores do sindicato foi a única ocorrência com esse caráter, registrada no período.
Gestão Escolar (GE)	Referem-se às reivindicações relativas à gestão da escola, relações de poder, de hierarquia e de controle do trabalho e de pessoal. As ocorrências registradas são de exigência de revisão das demissões já realizadas e instituição de um concurso público; eleições diretas para diretores de escola; desvinculação da progressão do servidor à avaliação das chefias.
Política Educacional (PE)	Consideraram-se as referentes às exigências e propostas que estão no âmbito da gestão do sistema, do financiamento ou à necessidade de mudança na concepção e na legislação educacional, tais como: volta do ensino profissionalizante nas escolas estaduais; liberação de verbas retidas; financiamento; garantia de que estudantes com idade superior a 14 anos possam cursar o ensino fundamental.

Do total de conflitos identificados, observou-se que as motivações mais frequentes são as de origem salarial e profissional, tanto no Estado como no município, o que pode ser verificado nas TAB. 2 e 3, apresentadas abaixo.

TABELA 2

Motivações dos conflitos por rede e por ano, no período de 1998 a 2003

Motivações	1998		1999		2000		2001		2002		2003		Total	
	REE	RME	REE	RME	REE	RME	REE	RME	REE	RME	REE	RME	REE	RME
Assistencial				2							1		1	2
Condições de Trabalho			8				1		1	1	1		11	1
Gestão Escolar			2						1	1	1	1	4	2
Política Educacional			2				1		2	1	5		10	1
Previdenciária			3	8							2	1	5	9
Profissionais	11		10	6	2	3	2		6	1	10	3	41	13
Relações de Trabalho			4	7	1		2	1	2	1	11	2	20	11
Relações Sindicais				2									0	2
Salarial	11		14	11	1	7	2	2	6	4	9	3	43	27

Fonte: Pesquisa CD – 2004.

TABELA 3

Motivações dos conflitos docentes por rede 1998-2003

Motivações	REE	RME	Total
Assistencial	1	2	3
Condições de Trabalho	11	1	12
Gestão Escolar	4	2	6
Política Educacional	10	1	11
Previdenciária	5	9	14
Profissionais	41	13	54
Relações de Trabalho	20	11	31
Relações Sindicais	0	2	2
Salarial	43	27	70

Fonte: Pesquisa CD – 2004.

Observa-se que a maior ocorrência de conflitos se deu nos anos de 1998 e 2003. Importa ressaltar que os dados de 2003 referem-se apenas ao primeiro semestre, limite temporal imposto pela pesquisa.

ocorrências das questões profissionais referem-se à exigência de um plano de carreira em discussão no Estado nos últimos anos. Seria prematuro afirmar que o presente levantamento reforça a tese de caracterização do movimento sindical como corporativo, defensor dos direitos mais imediatos para a categoria, tais como salários e outras bonificações.

Na realidade, não é possível saber se são as condições de trabalho e remuneração que têm constrangido o movimento sindical ao imediatismo da luta por salários ou se são outros elementos de ordem política, como o burocratismo das direções sindicais ou seu despreparo e distanciamento das bases, que têm levado a um reducionismo da ação sindical. O próprio sindicato manifesta suas dificuldades em mobilizar a categoria. Por outro lado, no desenvolvimento desta pesquisa, deparamo-nos com significativa desorganização do sindicato; inexistência de arquivos que preservem sua memória; inexistência de dados consistentes sobre a realidade que possam subsidiar as políticas e as ações traçadas; relativa inconsistência nas informações sobre as políticas mais recentes nas redes.

Uma importante informação para a análise da capacidade de mobilização da categoria por parte do sindicato é o dimensionamento da adesão dos trabalhadores ao conflito; contudo, os números informados variam muito, dependendo da fonte, o que põe em dúvida a consistência dos dados. Segundo o sindicato, a adesão é sempre maior que a declarada pelos governos, chegando em alguns casos a uma divergência de mais que o dobro. Parece ocorrer uma tentativa de demonstração da força do movimento pelo quantitativo das adesões pelos dois pólos, porém com objetivos divergentes. Os sindicatos buscam maximizar a força, e os governos, ao contrário, buscam minimizá-la. Na imprensa, esse tipo de informação vem sempre referenciando o informante.

Em entrevista, o secretário adjunto de Estado da Educação relatou sua impressão com relação à criação do sindicato. Para ele, o Sindicato está distanciado da categoria, negligenciando questões cruciais da vida do magistério. Considera, ainda, que os professores das escolas dos grandes centros urbanos são mais reticentes à SEE/MG, se comparados aos professores de escolas do interior, que são mais receptivos. Estabelece, assim, um paralelo entre a atuação do sindicato e a da SEE, explicando que aquele acaba se orientando pela realidade dos grandes centros urbanos e, dessa maneira, distanciando-se do restante do interior.

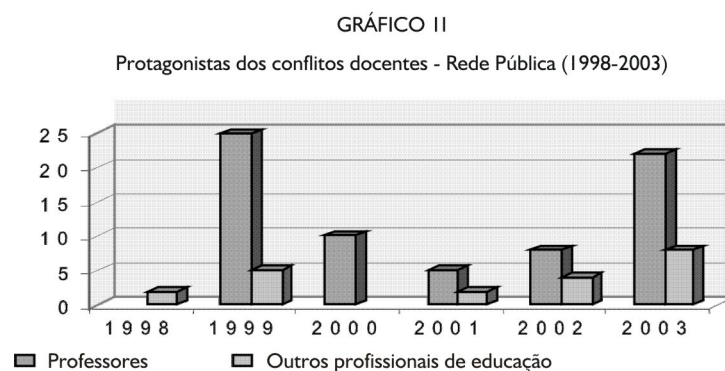
Importa ressaltar que, segundo dados do IBGE referentes a 2000, entre os 853 municípios que compõem o Estado de Minas Gerais, 80,5% têm menos de 20 mil habitantes. Muitas escolas urbanas localizam-se em municípios pequenos, muitas vezes distantes de um centro urbano pólo. Em 2004, as escolas públicas rurais em Minas Gerais alcançaram a ordem de 601, representando aproximadamente 15% do total na REE, somando-se ainda às redes municipais.

O que se percebe em relação ao seu desenvolvimento e desenlace é que os conflitos não começam nem terminam, estão em constante movimento. As solu-

ções ou negociações levam sempre a resultados parciais, quando não acabam por inanição ou mesmo quando os professores resolvem voltar às aulas, apesar da permanência do impasse. Um bom exemplo é a greve por tempo determinado, ocorrida na RME entre os meses de maio e junho de 1999, ocasião em que isso se deu.

Com certeza são muitos os fatores que devem ser considerados na análise dos motivos deflagradores desses conflitos. Os aspectos de ordem conjunturais, como as reformas empreendidas nos últimos anos e suas conseqüências sobre a vida dos trabalhadores em geral, merecem destaque.

Outro fator a se considerar é o protagonismo dos professores sob os demais funcionários, na condução e na participação nos conflitos, como pode ser observado no GRAF 2:



Fonte: Pesquisa CD - 2004

Curiosamente, o SINDIUTE, que foi criado como uma associação para agremiar todos os trabalhadores da educação, parece não ter logrado êxito em forjar essa consciência. Até mesmo no depoimento dos protagonistas, em geral os demais funcionários são esquecidos, quando se discute a relação do sindicato e os conflitos.

É fato que as informações recolhidas na pesquisa e aqui relatadas expressam uma parte da realidade que compõe a conflituosidade docente em Minas Gerais. Acredita-se que essa reflita, em termos gerais, a problemática de todo o País, regido pela mesma política. Contudo, considera-se necessário o investimento em novos estudos no Estado, com aportes teóricos complementares aos já existentes, permitindo análises mais abrangentes.

A ESPECIFICIDADE DO TRABALHO DOCENTE: ALGUNS APORTES TEÓRICOS

Foram muitos os estudos sobre a natureza da organização do trabalho na escola na literatura educacional nacional e estrangeira na década de 1980 e início dos anos 1990. A questão da profissionalização esteve no centro do debate, contra-

pondo-se à marca histórica do magistério como sacerdócio e, ao mesmo tempo, à ameaça de proletarização docente. A defesa de certa especificidade do trabalho docente em relação às análises sobre o trabalho fabril foi tomada como objeto por muitos estudos realizados àquela época. O surgimento do magistério como uma profissão e a necessidade defensiva desses profissionais ante os processos de massificação dos sistemas educacionais e, conseqüente padronização, trouxeram ao debate a questão da organização do trabalho na escola, colocando em evidência as formas de controle e exploração ali existentes.⁸

Nas duas últimas décadas, muitos estudos e pesquisas foram realizados, para buscar maior compreensão sobre os novos processos de regulação das políticas educacionais, que têm resultado em nova regulação dos docentes. Os mecanismos de avaliação institucional e de aprendizagem realizados externamente, os currículos nacionais e a promoção de incentivos individuais têm sido apontados como importantes fatores nesse sentido, geradores de relações mais competitivas entre os trabalhadores na escola.

No Brasil e nos demais países em desenvolvimento, as reformas educacionais da última década têm trazido mudanças significativas para os trabalhadores da educação. São reformas que atuam não só no nível da escola, mas em todo o sistema, repercutindo em mudanças profundas na natureza do trabalho docente e provocando reestruturação do trabalho pedagógico.

O conflito docente: sua natureza e significados

Diante dessas mudanças, verifica-se a existência de grande lacuna na produção bibliográfica, ao que se refere às condições atuais de trabalho na escola e, conseqüentemente, às formas de resistência e conflito que são ensejados nessa organização.

Este trabalho, por ser resultado de pesquisa realizada no contexto brasileiro, mas integrada às investigações em outras realidades nacionais na América Latina, permitiu-nos compreender tais fenômenos como uma ocorrência que se verifica em maior ou menor grau nos diferentes países em que foram observados: Peru, Argentina, México, Equador e Brasil.

Neste estudo, com base na análise das transformações que se processam na realidade brasileira contemporânea, acredita-se que o conflito docente se insira e espelhe na contradição imanente a uma sociedade fundada na desigualdade. Considera-se que o conflito entre capital e trabalho, próprio das sociedades capitalistas, manifesta-se tanto nos movimentos sociais como nos locais de trabalho. Parte-se da premissa de que ele não ocorre exclusivamente em empresas privadas, já que tal relação não é caracterizada no âmbito jurídico, sendo, portanto, definido pela propriedade. Dá-se também na esfera econômica, que determina as relações sociais de produção⁹. Dessa forma, o conflito entre capital e trabalho se faz presente

igualmente no setor público, cujas relações de trabalho e emprego se processam nas formas tipicamente capitalistas, caráter em geral exacerbado em situação de reformas estruturais e impositivas, como as que se verificam no contexto estudado.

Os conflitos que surgem dessa situação criam também contradição entre os próprios trabalhadores individualmente e na classe trabalhadora. Para Castoriadis (1985), a positividade da classe operária consiste em que ela não se mantém simplesmente dilacerada por tais contradições, mas luta constantemente para superá-las, e nos mais diferentes níveis. O conteúdo dessa luta é a organização autônoma dos operários, a gestão operária da produção e, em última instância, a reorganização da sociedade.

Esse mesmo autor identifica duas formas de luta dos proletários, o que denomina de luta explícita e luta implícita. A primeira refere-se à sua organização e sua ação explícita em sindicatos, partidos, greves. Já as lutas implícitas seriam aquelas que só podem ser compreendidas como um momento de um processo permanente de ação e organização na vida cotidiana no local de trabalho.¹⁰

A luta compreende momentos e/ou aspectos diferentes, como a ação, a organização e os objetivos, que se processam tanto de maneira formal quanto informal. A luta implícita é, pois, o reverso do trabalho cotidiano.

Para Bernardo (1991), a resistência está necessariamente presente no processo de produção capitalista, sendo até responsável pelo seu desenvolvimento; isso porque os trabalhadores recorrem a formas de resistência e revolta variadas e complexas, mas todas têm em comum uma consequência imediata: a redução do tempo de trabalho incorporado por eles no processo de produção. Não há organização capitalista do processo de trabalho que não tome em conta essas formas de resistência e revolta e que não se destine a eliminá-las ou assimilá-las.¹¹ Segundo o autor, as formas de resistência podem ser caracterizadas como individuais, passivas ou ativas, e coletivas, passivas ou ativas.

O tema da resistência ao trabalho é amplamente debatido sob diferentes perspectivas. Nesse sentido, optou-se, no presente trabalho, por compreender tal termo como a razão explicativa dos conflitos manifestos, ainda que nem sempre essas (tais) manifestações sejam de imediato percebidas por observadores externos. Entende-se, portanto, nos limites deste trabalho, resistência como manifestação que pode ser difusa ou localizada em ações coletivas ou grupais, que pode se dar por meio de um conjunto de práticas ambíguas e dispersas, com lógica própria que lhes transforma em atos, realizados nas brechas da imposição dominante – ou suposta modernização que requer apoio, adesão, cooperação, num misto de recusa, aceitação e conformismo a ela, como nos demonstra Chauí (1986), a propósito da análise da cultura popular no Brasil. Sendo assim, a não-aceitação da racionalidade imposta, tal como prevista pelos formuladores, pode, portanto, dar-se de diferentes formas: rebeldia, apropriação e reinvenção, o que aqui denominamos de resistência, simplesmente.

O conflito docente assume a centralidade das análises ora apresentadas, para o que se considera indispensável à explicitação das escolhas teórico-metodológicas aqui realizadas. Considera-se que os conceitos conflito e resistência não são neutros e isentos das circunstâncias que os engendraram; ao contrário, refletem relações sociais de diferentes tipos e, por isso mesmo, devem, necessariamente, ser discutidos tomando por base sua contextualização. Como afirmam Boudon & Bourricaud (1993), os conflitos são onipresentes na vida social e assumem formas extremamente variadas, podendo distinguir-se pela sua natureza e objetivos. Nesse sentido é que se considera importante refletir sobre a origem dos conflitos e as formas de manifestação das resistências, para que seja possível compreender seus objetivos e caracterizar sua natureza.

O conflito docente apresenta certa particularidade e não pode ser analisado no amplo aspecto das relações entre capital e trabalho, sem se levar em conta a relativa autonomia do trabalho docente, a especificidade do trabalho pedagógico e os fins últimos da educação. Somente considerando tais aspectos é que se pode compreender por que, em muitos casos, as formas de luta – conflito e resistência – dos trabalhadores docentes, ao mesmo tempo em que apresentam reivindicações de melhores condições de trabalho e remuneração, expressam interesses sociais mais amplos, como uma educação de qualidade para os trabalhadores em geral, ou mesmo a preocupação com uma sociedade mais democrática.

Considerações finais

Neste trabalho, propusemo-nos a investigar as lutas explícitas ocorridas em determinado período e contexto político-geográfico. A pesquisa consistiu-se basicamente da observação e do registro das manifestações formais de luta e resistência dos trabalhadores da educação pública dirigidas às administrações correspondentes, conforme já exposto. Nesse sentido, os conceitos de conflito e resistência foram centrais na análise da realidade observada. Contudo, compreendemos que o contexto de reformas educacionais, inserido em processos mais amplos de reestruturação econômica, resultando em novas demandas para a educação e, conseqüentemente para os trabalhadores docentes, exige observações mais profundas, que mergulhem na intimidade do cotidiano escolar.

Por essa razão, os esforços de análise contidos neste texto não traduzem a totalidade da complexidade da luta desses trabalhadores e das múltiplas formas de expressão de seus interesses. Desses registros pudemos constatar que as questões atinentes à defesa dos direitos trabalhistas ainda são as mais contundentes nas lutas e manifestações desses trabalhadores. Isso se explica pelo quadro de precarização das condições de trabalho e remuneração a que esses profissionais se viram submetidos nos últimos anos. Mas, por outro lado, observa-se que essas lutas explícitas revelam algo mais que diz respeito à realidade do processo de trabalho.

Seu desenvolvimento e desdobramentos, nem sempre felizes para os trabalhadores, indicam que algo precisa ser repensado. Podemos estar diante de um distanciamento das direções sindicais dos locais de trabalho. Não nos referimos ao distanciamento físico, mas de seus discursos e protestos, expressos nas pautas de reivindicações, panfletos e boletins, demonstrando pouca sensibilidade e conhecimento com a realidade atual das escolas. Encontramo-nos diante de uma nova organização do trabalho escolar, resultado das reformas dos últimos anos, que nos indica que a escola não é mais a mesma do contexto em que o sindicato foi criado, e não se sabe até que ponto os seus dirigentes estão cientes disso.

Não se trata mais de uma escola tradicional, transmissiva, autoritária, verticalizada. Tampouco é possível dizer que a escola atual é democrática, pautada no trabalho coletivo, na participação dos sujeitos envolvidos, ministrando uma educação de qualidade. As bandeiras de luta do passado – autonomia, participação, democratização – parecem ter sido assimiladas e reinterpretadas pelos sucessivos governos e devolvidas em forma de novos procedimentos normativos que não traduzem sua essência. O fato é que o trabalho pedagógico vem sendo reestruturado, dando lugar a uma nova organização escolar, o que tem gerado outros conflitos e resistências, expressão da insatisfação dos sujeitos internos e externos à escola com seus processos e resultados, exigentes de novas referências e paradigmas.

Notas

¹ Pesquisa situada nos marcos do Estudio de los Conflictos en los Sistemas Educativos de la Región: Agendas, Actores, Evolución, Manejo y Desenlaces, desenvolvido pela OREALC/UNESCO/SANTIAGO com a LPP – Buenos Aires, envolvendo cinco estudos de caso: Argentina, Brasil, Ecuador, México e Perú.

² Programa das Nações Unidas para o Brasil (2003).

³ Idem.

⁴ Cf. MINAS GERAIS (1994).

⁵ Foram exemplos as consultas em relação às normas para a gestão democrática da educação no Estado, bem como a consulta às escolas para a adoção do modelo de organização seriada.

⁶ A coligação “Frente BH Popular” congrega os partidos PT, PSB, PCB, PC do B, PPS.

⁷ A pesquisa realizada em Minas Gerais contou com o apoio da bolsista Suely Aparecida Ribeiro Monteiro – PIBIC/FAPEMIG, a quem coube o levantamento de dados.

⁸ Cf. OLIVEIRA (2003).

⁹ Cf. BERNARDO (1991) E SANTOS (1992).

¹⁰ Alguns estudos se propuseram a estudar as lutas implícitas dos trabalhadores nos seus locais de trabalho, vide: SANTOS (1992) E OLIVEIRA (1992).

¹¹ Cf.: BERNARDO (1991).

Referências bibliográficas

- BANCO MUNDIAL. (1994). *Projeto de Melhoria da Qualidade da Educação Básica em Minas Gerais (Pró-Qualidade)*: relatório de avaliação. Washington D.C.
- BELO HORIZONTE. (1994). Secretaria Municipal de Educação. *Cadernos da Escola Plural. Organização do trabalho escolar: uma contribuição ao projeto da Escola Plural*. Belo Horizonte: SMED.
- BERNARDO, J. (1991). *Economia dos conflitos sociais*. São Paulo: Cortez.

- BERNARDO, J. (1987). *Capital, sindicatos e gestores*. São Paulo: Cortez.
- BOUDON, R. (1993) BOURRICAUD, F. *Dicionário crítico de sociologia*. São Paulo: Editora Atica Ltda.
- CASTORIADIS, C. (1985). *A experiência do movimento operário*. São Paulo: Brasiliense.
- CHAUÍ, M. (1986). *Conformismo e resistência: aspectos da cultura popular no Brasil*. São Paulo: Brasiliense.
- ENGUITA, M. F. (1991). A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. *Revista Teoria & Educação*, n. 4, 109-139.
- FRIGOTTO, G. (2000). *Educação e a crise do capitalismo real*. 3. ed. São Paulo: Cortez Editora.
- MINAS GERAIS. (2003). *Agenda para o desenvolvimento. Gestão Estratégica dos Recursos e Ações do Estado. Minas construindo um novo tempo*. Minas Gerais.
- OLIVEIRA, D. A. (1992). *As organizações por local de trabalho entre a ruptura e o consentimento: a dimensão educativa das lutas autônomas*. 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- OLIVEIRA, D. A. (2004). *Relatório de estudo de caso do Brasil*, Projeto “Estudio de los Conflictos en los Sistemas Educativos de la Región: Agendas, Actores, Evolución, Manejo y Desenlaces”. OREALC/UNESCO (Santiago do Chile)/Laboratório de Políticas Públicas – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- OLIVEIRA, D. A. (2003). *Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes*. Belo Horizonte: Autêntica.
- PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O BRASIL. (2003). *Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil*. Disponível em: <<http://www.undp.org.br>>. Acesso em: 12 jan.
- SANTOS, O. J. (1992). *Pedagogia dos conflitos sociais*. Campinas: Papirus. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).