

Savana Diniz Gomes Melo

**TRABALHO E CONFLITO DOCENTE:
EXPERIÊNCIAS EM ESCOLAS DE EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL NO BRASIL E NA ARGENTINA**

Tese apresentada ao curso de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, na Linha de Pesquisa “Políticas Públicas e Educação: formulação, implementação e avaliação”, como requisito parcial para obtenção do título de doutor em Educação.

Orientação: Prof.^a Dr.^a Dalila Andrade Oliveira.

Belo Horizonte, MG
Faculdade de Educação - UFMG
2009

Melo, Savana Diniz Gomes.

M528t Trabalho e conflito docente: experiências em escolas de educação profissional no Brasil e na Argentina / Savana Diniz Gomes Melo. - Belo Horizonte: UFMG/FaE, 2009.

377 f

Tese – Doutorado em Educação

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Dalila Andrade Oliveira

1. Professores – Aspectos sociais – Brasil.
2. Professores – Aspectos sociais – Argentina. 3. Ensino Profissional – América Latina. 4. Reforma do ensino – Brasil
I. Título. II. Dalila Andrade Oliveira.
III. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação.

CDD -371.104

Catálogo da Fonte: Biblioteca da FaE/UFMG

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: **Conhecimento e Inclusão Social**

ATA DA 164ª (CENTÉSIMA SEXAGÉSIMA QUARTA) DEFESA DE TESE NO COLEGIADO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: **Conhecimento e Inclusão Social**

Aos dezesseis dias do mês de fevereiro do ano de dois mil e nove realizou-se, na Faculdade de Educação da UFMG, uma reunião para apresentação e defesa da tese: "**Trabalho e conflito docente: Experiências em escolas de educação profissional no Brasil e na Argentina.**" da aluna **Savana Diniz Gomes Melo**, requisito final para obtenção do Grau de Doutora em Educação. A banca examinadora foi composta pelos seguintes professores doutores: Dalila Andrade Oliveira - Orientadora, Maria Rita Salles, Lucia Emilia Nuevo Barreto Bruno, Adriana Maria Cancela Duarte, e João Antonio de Paula. Os trabalhos iniciaram-se às 14:00h com a síntese da tese feita pela doutoranda. Em seguida, os membros da banca fizeram uma arguição pública à candidata. Terminadas as arguições, a banca examinadora reuniu-se, sem a presença da candidata e do público, para fazer a avaliação final da defesa da tese apresentada. Em conclusão, a banca examinadora considerou a tese: *Aprovada. A banca registrou os vários méritos da tese, destacando a boa qualidade do texto, a adequada utilização de conceitos e a invulgar pesquisa 'de campo'.*

O resultado final foi comunicado à aluna **Savana Diniz Gomes Melo** e ao público, concedendo à aluna o título de Doutor em Educação. A aluna deverá encaminhar à Secretaria do Programa a versão final em 05 (cinco) exemplares. Nada mais havendo a tratar eu, Rosemary da Silva Madeira, lavei a presente ata que, depois de lida e aprovada, será por mim assinada e por seus membros. Belo Horizonte, 16 de fevereiro de 2009.

Profa. Dra. Dalila Andrade Oliveira - Orientadora


Profa. Dra. Maria Rita Salles - CEFET-MG


Profa. Dra. Lucia Emilia Nuevo Barreto Bruno - USP


Profa. Dra. Adriana Maria Cancela Duarte - UFMG


Prof. Dr. João Antonio de Paula - UFMG

Rosemary da Silva Madeira
Secretária do Programa de Pós-Graduação em Educação:
Conhecimento e Inclusão Social – FaE/UFMG

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que colaboraram direta ou indiretamente para a realização deste trabalho.

À professora Dalila A. Oliveira por sua orientação confiante, pelas lições de compromisso político, competência, ousadia e rigor; pelo estímulo constante e pelos caminhos abertos na Argentina, entre outros.

À professora Mônica E. Pini por sua generosa acolhida e firme co-orientação no estágio doutoral, na Argentina.

Aos professores do programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação (FAE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) pelos ensinamentos nas disciplinas cursadas. Ao coordenador Prof. Oto Borges Néri pela certa e imprescindível intervenção na definição do estágio doutoral via Programa de Doutorado no País com Estágio no Exterior (PDEE).

Ao Prof. João Antônio da Faculdade de Ciências Econômicas (FACE) pelas aulas permitidas, pelo desafiante estudo orientado e os preciosos empréstimos.

Aos membros da Banca de Qualificação pelas fartas contribuições e indicações de correções de rumo.

Aos funcionários das Secretarias do programa de Pós-graduação da FAE e da *Escuela de Posgrado* da *Universidad Nacional de San Martín* (UNSAM), representados respectivamente pela Rose, sempre generosa e solidária, e por Pâmela e Lucila, sempre gentis. E aos funcionários das bibliotecas, especialmente Sérgio, Marly, Carlos e Ivanir no Brasil e Dardo na Argentina. Ao Hécio, da secretaria do DAE por seu gentil, permanente e competente apoio.

À Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio financeiro para o estágio doutoral.

Aos professores e companheiros do Grupo de Pesquisa Gestão Educacional e Trabalho Docente (GESTRADO) pelo permanente apoio. Às companheiras Adriana e Maria Helena pelas lições de solidariedade, pelo rico e prazeroso convívio e pelas oportunidades de trabalho conjunto. Aos bolsistas Pauliane, Nilson, Lúcia e Ana pelo carinho e socorro em vários momentos. À Cecília pela generosa ajuda com o banco de dados e tratamento das entrevistas. Ao Tiago pelo imprescindível e bem humorado apoio com os *softwares*, as tabelas e análises dos dados.

Ao Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG) pela liberação dos encargos e ao seu Diretor Geral, Flávio dos Santos, pelo indispensável apoio. Aos fiéis colegas da SAE, incansáveis companheiros na luta pela educação pública de qualidade. À Jacqueline pela colaboração no pré-teste do questionário. Aos companheiros do Grupo de Pesquisa Teoria e Metodologia do Ensino Tecnológico (PETMET) pelas experiências compartilhadas e pelo estímulo à permanência no caminho da educação profissional e tecnológica.

Aos colegas de diferentes turmas do curso de doutorado, especialmente à Denise e Maria do Carmo, grandes amigas consolidadas no percurso. À Maria do Carmo Paloliello, que socializou sua aprendizagem ensinando os caminhos das pedras.

Aos inomeáveis trabalhadores das escolas pesquisadas, que tornaram possível e enriqueceram a pesquisa de campo. Agradeço o acolhimento, a disponibilidade, os ensinamentos, a rica convivência, as histórias contadas, os documentos e bibliografia ofertados, entre outros.

Aos companheiros que, na Argentina, apoiaram e/ou enriqueceram a minha estada. À Myriam e família pela carinhosa acolhida, pela abertura de caminhos e pela indicação de contatos importantes. À Anahí pelo decisivo estímulo à realização da pesquisa comparada entre Brasil e Argentina e pelo apoio no processo. À Fernanda pelo ajuda e indicações preciosas. Deolídia pelas firmes intervenções. À Adriana Migliavaca e Pablo Imen pelos importantes materiais e/ou referências disponibilizados. À amiga Susana e sua linda família pelo carinho e cuidado antes, durante e depois do estágio doutoral e pelos fartos ensinamentos, materiais e permanentes buscas de diferentes formas de ajudar-me e proteger-me. Aos amigos Dalva e Maurício pela fraternal acolhida em condições tão peculiares. À Betânia e Cris pelas reflexões conjuntas sobre questões teórico-metodológicas da investigação no auge da atividade de campo e durante a curta, porém, intensa e rica convivência na cidade portenha. A todos pelo apoio e carinho e pelos prazerosos e inesquecíveis desfrutes nos parques tempos livres em Buenos Aires.

À Aparecida e Thais pelo estímulo na aprendizagem do espanhol. Ao Fabiano pela composição da *máscara* do banco de dados. À Fabiana, Thais e Marecelle pelas transcrições das entrevistas em português e à Roxana pelas em espanhol. A Guillermo Gomez, pelas revisões.

A todos os meus familiares com os quais dividi os ônus deste trabalho, especialmente aos meus amados filhos pelo carinho e respeito às minhas escolhas. Ao Leandro por realizar tarefas pontuais em meu lugar e ao Henrique pela digitação dos questionários e auxílio permanente com as novas tecnologias. A ambos pelas leituras. Ao Hermes por cuidar zelosamente da família em minhas ausências. Aos meus irmãos Tânia, Jussara e Ricardo, pela incentivo e aos cunhados e sobrinhos pelo apoio permanente e/ou pela torcida. A Sandra e Chris pelas árduas traduções. Ao Guilherme pela calma e inevitável espera. Ao Bruno e Leo pelos socorros pontuais no uso das novas tecnologias informáticas.

À Ângela por sua contínua escuta dos caminhos e descaminhos.

Aos pesquisadores e aos diversos autores cujas produções possibilitaram e enriqueceram este trabalho.

À professora Conceição pela zelosa e paciente correção gramatical e à Rosilene pela cuidadosa revisão bibliográfica.

Aos trabalhadores docentes da educação pública, especialmente aos companheiros das escolas pesquisadas no Brasil e na Argentina - coletivos complexos, sensíveis, possantes, em permanente pelejas, ricos de ensinamentos, de aprendizagens, de sonhos ... coletivos fartos de possibilidades.

Aos meus queridos pais, que já se foram, por seu legado de amor e ensinamentos contra todas as formas de opressão.

Aos meus amados filhos, com a esperança de que, em breve, a liberdade possa reinar finalmente.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
Desenho pesquisa	21
Origem da pesquisa	30
Estrutura da tese	34
CAPÍTULO I - CONFLITUOSIDADE NO CAPITALISMO CONTEMPORÂNEO	35
Apresentação	35
Plasticidade do capital, novos sujeitos e movimentos sociais	35
Protesto social na contemporaneidade: o que há de novo?	55
Conflituosidade no capitalismo contemporâneo: significados e teorias explicativas	59
Conflituosidade no trabalho: conceitos chave	64
. Classe social	64
. Conflito entre capital e trabalho	69
. Conflito e resistência	70
. Autonomia	74
CAPÍTULO II – CONFLITUOSIDADE NO TRABALHO DOCENTE	81
Apresentação	81
O lugar da educação e da Escola no Capitalismo	82
Trabalho docente: buscando as especificidades	85
Conflito docente: a emergência de um conceito	95
CAPÍTULO III - EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL E NA ARGENTINA	121
Apresentação	121
Contexto das Reformas Educacionais dos anos 1990	122
O Caso Brasil	129
. Reformas e políticas para a educação profissional no Brasil	136
O Caso Argentina	151
. Reformas e políticas para a educação profissional na Argentina	162
Brasil e Argentina: algumas semelhanças e diferenças	178
CAPÍTULO IV – AS ESCOLAS E OS DOCENTES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL E NA ARGENTINA	186
Apresentação	186
COLTEC: A Escola Brasileira	187
. Elementos Históricos do COLTEC	188
. Estrutura e Organização do COLTEC	196
. Natureza Jurídica	196
. Ensino	197
. Organização Administrativa	199
. Instalações Físicas	199
. Quadro de Pessoal	200
. Salário Docente	202
. Organização Sindical dos Docentes	204
Escola Técnica nº 29: A Escola Argentina	206
. Elementos Históricos da Escola Técnica nº 29	211
. Estrutura e Organização da Escola Técnica nº 29	215

. Natureza Jurídica	215
. Ensino	216
. Organização administrativa	219
. Instalações físicas	220
. Quadro de pessoal	220
. Salário Docente	224
. Organização Sindical dos Docentes	225
Os Docentes da Educação Profissional do Brasil e da Argentina	234
1. Características Sociodemográficas	235
2. Características socioeconômicas	237
3. Escolarização	242
4. Aspectos sobre o trabalho	247
. 4.1 Trabalho docente	247
. 4.2 Trabalho na escola pesquisada	250
. 4.3 Participação em outras atividades	259
5. Atividades Sindicais	260
6. Satisfação no exercício profissional	263
Escolas e docentes do Brasil e da Argentina: algumas semelhanças e diferenças	263
CAPÍTULO V – TRABALHO, CONFLITO E RESISTÊNCIA NO CONTEXTO DA REFORMA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	266
Apresentação	266
Organização Escolar e Organização do trabalho Escolar	267
Tempo de trabalho	290
Conflito e resistência	304
CONSIDERAÇÕES FINAIS	322
REFERÊNCIAS	328
ANEXOS	344
ANEXO 1 – Questionário	344
ANEXO 2 – Roteiros de entrevistas	352
ANEXO 3 – Roteiro de observação das escolas	354
ANEXO 4 – Mapa do Brasil	357
ANEXO 5 – Mapa da Argentina	358
ANEXO 6 – Depoimento sobre o Movimento de <i>piqueteros</i>	359
ANEXO 7 – Tabelas de Vencimentos básicos dos docentes do Brasil em 2006	361
ANEXO 8 – Cursos ministrados nas escolas técnicas da Capital Federal Argentina em 2007	368
ANEXO 9 – Demonstrativo dos salários dos docentes argentinos em março de 2007	369
ANEXO 10 – Temas e Categorias Gerais e Centrais do estudo	370
ANEXO 11– Tradução dos relatos dos docentes argentinos	373

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACET	Autoconvocados de Escuelas Técnicas
AD	Associação de Docentes
ADEF	Asociación Docentes de Educación Física
ADEMYS	Asociación Docentes de Enseñanza Media y Superior
ADIA	Asociación Docentes Independientes Argentinos
AEP	Asociación de Educadores Porteños
AGD	Asociación Gremial docente da UBA
ALCA	Área de Livre Comércio das Américas
AMC	Asociación de Maestros Confederados
AMEP	Asociación de Maestros de Enseñanza Práctica
AMET	Asociación del Magisterio de Enseñanza Técnica
AMIA	Associação Mutual Israelita Argentina
ANDES	Associação Nacional de Docentes das Instituições de Ensino Superior
ANDES-SN	Associação Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior -Sindicato Nacional
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APPO	Assembléia Popular dos Povos de Oaxaca
APUBH¹	Associação Profissional dos Docentes da Universidade Federal de Minas Gerais
APUBH²	Sindicato dos Professores de Universidades Federais de Belo Horizonte e Montes Claros
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CABA	Cidade Autônoma de Buenos Aires
CAGED	Cadastro Geral de Empregados e Desempregados
CAMYP	Confederación Argentina de Maestros y Profesores
CAP	Comandos Armados del Pueblo
CAPES	Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEAPO	Assembléia Popular do Povo de Oaxaca
CEB	Câmara de Educação Básica
CEFET	Centros Federais de Educação Tecnológica
CEFET-MG	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
CEIL	Centro de Estudios y Investigaciones Laborales
CEPAL	Comissão Econômica Para a América Latina e o Caribe
CEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CGP	Condições Gerias de Produção
CGT	Confederación General del Trabajo
CLACSO	Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais
CLT	Consolidação das Leis Trabalhistas
CNCT	Cadastro Nacional de Cursos de Educação Profissional de Nível Técnico
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CODEFAT	Fundo de Amparo ao Trabalhador
COLTEC	Colégio Técnico
CONET	Consejo Nacional de Educación Técnica

CONLUTAS	Coordenação Nacional de Lutas
CONTEC	Conselho Nacional de Educação Tecnológica
CP	Centro Pedagógico
CTA	Central de Trabajadores de la Argentina
CTERA	Confederación de Trabajadores de la Educación de la Republica Argentina
CUT	Central Única dos Trabalhadores
DE	Dedicação Exclusiva
DIEESE	Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Sócio-Econômicos
EAJ	Escolas Agrotécnicas Federais
EEBP-UFMG	Escola de Educação Básica e Profissional da UFMG
EGB	Educação Geral Básica
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ELN	Ejército de Liberación Nacional
ET nº 29	Escola Técnica nº 29
ETF	Escola Técnica Federal
EUA	Estados Unidos da América
EZLN	Exército Zapatista da Libertação Nacional
FACE	Faculdade de Ciências Econômicas
FAE	Faculdade de Educação
FAFICH	Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas
FAPEMIG	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais
FAPET	Federación Argentina del Personal de Enseñanza Técnica
FARC	Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colômbia
FASUBRA	Federação de Sindicatos de Trabalhadores das Universidades Brasileiras
FAT	Fundo de Amparo ao Trabalhador
FEBEM	Fundação Estadual do Bem Estar do Menor
FGTS	Fundo de Garantia por Tempo de Serviço
FGV	Fundação Getúlio Vargas
FLAPE	Fórum Latino-americano de Políticas Educacionais
FMI	Fundo Monetário Internacional
FONAINDO	Fundo Nacional de Incentivo Docente
FSM	Fórum Social Mundial
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
FUNDEP	Fundação de Desenvolvimento da Pesquisa
GAE	Gratificação de Apoio ao Ensino
GCBA	Governo da Cidade de Buenos Aires
GEAD	Gratificação Específica de Atividade Docente
GED	Gratificação de Estímulo à Docência
GEMAS	Gratificação Específica do Magistério Superior
GESTRADO	Grupo de Pesquisa Gestão Educacional e Trabalho Docente
GID	Gratificação de Incentivo à Docência
GT	Grupos de Trabalho
GTMS	Gratificação Temporária para o Magistério Superior
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

ICB	Instituto de Ciências Biológicas
ICEX	Instituto de Ciências Exatas
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IES	Instituições de Educação Superior
IESALC	Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
IFET	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
INDEC	Instituto Nacional de Estadística y Censos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INET	Instituto Nacional de Educación Tecnológica
INSS	Instituto Nacional de Seguridade Social
IPEA	Instituto Pesquisa Econômica Aplicada
LDB-EN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LPP	Laboratório de Políticas Públicas
MDS	Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome
MEC	Ministério da Educação
MEP	Maestros de Enseñansa Práctica
MP	Medida Provisória
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra
MTE	Ministério do Trabalho e Emprego
OLPED	Observatório Latino-americano de Políticas Educacionais
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONG	Organização não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
OPTE	Organização do Processo de Trabalho Escolar
OSAL	Observatório Social de América Latina
PCC	Primeiro Comando da Capital
PDDE	Programa de Doutorado no País com Estágio no Exterior
PEA	População Economicamente Ativa
PEQ	Planos Estaduais de Qualificação
PETMET	Grupo de Pesquisa Teoria e Metodologia do Ensino Tecnológico
PIB	Produto Interno Bruto
PLANFOR	Plano Nacional de Educação Profissional
PLP	Projeto de Lei Parlamentar
PME	Pesquisa Mensal de Emprego
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
PNQ	Plano Nacional de Qualificação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PRI	Partido Revolucionário Institucional
PRN	Partido da Reconstrução Nacional
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROEP	Programa de Reforma da Educação Profissional
PROIFES	Fórum de Professores das Instituições Federais de Ensino Superior
PROUNI	Programa Universidade para Todos

PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
REDE ESTRADO	Rede Latino-Americana de Estudos sobre Trabalho Docente
REUNI	Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RFET	Rede Federal de Educação Tecnológica
RT	Retribuição por Titulação
SADOP	Sindicato Argentino de Docentes Particulares
SEB	Secretaria de Educação Básica
SEDEBA	Sindicato de Educadores de Buenos Aires
SEDIAC	Secretaria de Avaliação e Informação Educacional
SEDUCA	Sindicato de Educadores Argentinos
SEEC	Serviço de Estatística da Educação e Cultura
SEFOR	Secretaria de Formação e Desenvolvimento
SEMTEC	Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico
SESu	Secretaria de Educação Superior
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SINASEF	Sindicato Nacional dos Servidores da Educação Federal
SINDIFES/BH	Sindicato dos Trabalhadores nas Instituições Federais de Ensino de Belo Horizonte
SNTE	Sindicato Nacional dos Trabalhadores da Educação
SPE	Sistema Público de Emprego
SPSS	Software <i>Statiscal Package for Social Sciences</i>
SUETRA	Sindicato Unido de Educadores Técnicos de la República Argentina
TBA	Transportes de Buenos Aires
TST	Tribunal Superior do Trabalho
TTP	Trajetos Técnico Profissionais
UBA	Universid de Buenos Aires
UCR	Partido União Cívica Radical
UDA	Unión Docente Argentinos
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNSAM	Universidad Nacional de San Martín
UTE	Unión Trabajadores de la Educación

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Relação de entrevistados e depoentes	28
Quadro 2	Concepções da ordem social de acordo com Cadarso	62
Quadro 3	Manifestações de resistência, segundo Bernardo	73
Quadro 4	Condições Gerais de Produção, de acordo com Bernardo	84
Quadro 5	Número de Pesquisadores registrados na Rede Estrado por país	94
Quadro 6	Perspectivas do conflito educacional/docente, segundo Gentili e Suárez	114
Quadro 7	Sistemas de Educação no Brasil a partir de 1997	144
Quadro 8	Sistema Educativo Argentino de 1993 a 2006	168
Quadro 9	Ensino na Argentina	171
Quadro 10	Estrutura do Sistema Educativo Nacional argentino, segundo a Lei n° 26.206/2006	177
Quadro 11	Números de Instituições Federais de Educação Tecnológica da Rede Federal de Educação Tecnológica	196
Quadro 12	Horário das aulas no COLTEC	198
Quadro 13	Variáveis que incidem sobre o salário docente	202
Quadro 14	Variação dos vencimentos básicos dos docentes de 2° grau por regime de trabalho, do primeiro nível da classe inicial e do último da classe final, em 02/2006	203
Quadro 15	Variação dos Vencimentos básicos dos docentes do magistério superior em 2006	203
Quadro 16	Horários dos turnos e freqüência das atividades discentes na ET n° 29	217
Quadro 17	Distribuição dos alunos por curso e turno na ET 29	218
Quadro 18	Especialidades por serie e turno - Oficinas do Ciclo Superior	219
Quadro 19	Natureza do Cargo dos MEP	222
Quadro 20	Natureza do Cargo dos Professores de teoria	222
Quadro 21	Paralisações realizadas no período de outubro a dezembro de 2007	228

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Sexo dos Professores	235
Tabela 2: Faixa etária dos docentes	235
Tabela 3: Estado civil dos Professores	236
Tabela 4: Número de pessoas da família	236
Tabela 5: Número de filhos dos Professores	237
Tabela 6: Residência	237
Tabela 7: Distância entre a residência e a escola	239
Tabela 8: Meio de transporte utilizado para chegar à escola	239
Tabela 9: Renda mensal da família	240
Tabela 10: Papel do docente no sustento da família	242
Tabela 11: Curso ou área dos Professores	243
Tabela 12: Nível de escolaridade dos docentes	244
Tabela 13: Realização de algum curso no momento da pesquisa	245
Tabela 14: Natureza dos cursos desenvolvidos no momento da pesquisa	246
Tabela 15: Participação em cursos e/ou atividades de formação em 2004, 2005 ou 2006	246
Tabela 16: Realização de curso de educação inicial ou continuada de professor	247
Tabela 17: Motivos para escolha do magistério	248
Tabela 18: Motivos para continuar no magistério	249
Tabela 19: Tempo total de magistério	249
Tabela 20: Tempo de atuação na escola	250
Tabela 21: Vínculo empregatício dos docentes	251
Tabela 22: Cargo ocupado na escola	252
Tabela 23: Atividade de regência	252
Tabela 24: Modalidade de ensino em que está em regência	253
Tabela 25: Exercício de outras funções na escola	253
Tabela 26: Outras funções exercidas na escola	254
Tabela 27: Participação em órgãos colegiados da escola	254
Tabela 28: Instrumentos de avaliação de aprendizagem mais utilizados	255
Tabela 29: Condições de trabalho na escola	255
Tabela 30: Problemas ocorridos nas escolas em 2007	256
Tabela 31: Fatores relacionados a problemas de saúde	257
Tabela 32: Sentimento em termos físicos	257
Tabela 33: Leciona em outra escola	258
Tabela 34: Outra ocupação remunerada	258
Tabela 35: Natureza de outras ocupações remuneradas	259
Tabela 36: Participação em alguma organização ou associação científica/acadêmica	260
Tabela 37: Grau de satisfação no exercício profissional	263

Tabela 38: Mudanças nas condições objetivas sob as quais o ensino está estruturado	269
Tabela 39: Mudanças no trabalho do professor	281
Tabela 40: Especificação das mudanças no trabalho do professor	281
Tabela 41: Turnos escolares em que leciona	292
Tabela 42: Carga horária de trabalho na escola	292
Tabela 43: Total de horas semanais de trabalho consumidas com Aulas	293
Tabela 44: Total de horas de trabalho consumidas com Atendimento a pais	294
Tabela 45: Total de horas de trabalho consumidas com Atendimento/Orientação a alunos	294
Tabela 46: Total de horas de trabalho consumidas com Orientações a alunos (fora de aula)	295
Tabela 47: Total de horas de trabalho consumidas com Atividades requeridas pela docência	295
Tabela 48: Total de horas de trabalho consumidas com Comissões	295
Tabela 49: Reunião com professores de outras disciplinas	296
Tabela 50: Total de horas de trabalho consumidas com Reuniões	297
Tabela 51: Horas de trabalho consumidas com Trabalho pedagógico Coletivo	297
Tabela 52: Total de horas de trabalho consumidas com Visitas técnicas	297
Tabela 53: Com que frequência você costuma levar trabalho para casa	298
Tabela 54: Onde e quando prepara as aulas	298
Tabela 55: Frequência com que costuma preparar aulas	299
Tabela 56: Soma de horas semanais de atividades profissionais realizadas no local de trabalho	299
Tabela 57: Atividades praticadas fora do local de trabalho	301
Tabela 58: Existência de conflito no cotidiano de trabalho	306
Tabela 59: Motivações das manifestações de conflito	306
Tabela 60: Desenvolvimento de estratégias por parte dos docentes perante manifestações de conflito	307
Tabela 61: Tipo de estratégia ante as situações de conflito	307
Tabela 62: Forma através da qual os docentes em geral empreendem estratégias ante as situações de conflito	308
Tabela 63: Forma através da qual o próprio docente empreende estratégias ante as situações de conflito	308
Tabela 64: Frequência com que os professores em geral desenvolvem estratégias	308
Tabela 65: Frequência com que o docente pratica algum tipo de estratégia	309
Tabela 66: Ganhos por parte do próprio docente com as estratégias praticadas	309
Tabela 67: Ganhos por parte de outros com as estratégias praticadas	309

RESUMO

Esta tese buscou compreender as ações dos docentes ante as reformas da educação profissional da década de 1990, no Brasil e na Argentina. O problema de investigação residiu no fato dessas reformas terem ocorrido no contexto mais amplo de reformas dos Estados e de reformas educacionais desses países que, sob a lógica do gerencialismo, acarretaram significativas mudanças na relação estabelecida com a sociedade, com os destinatários das políticas públicas e com os trabalhadores, inclusive os do próprio Estado. Como resultado desses processos de reconfiguração, destacou-se, entre outros, o ajuste empreendido sobre o trabalho, que representou perdas de direitos historicamente conquistados pelos trabalhadores. As reconfigurações dos Estados tiveram êxitos em muitos de seus propósitos. Embora os processos tenham enfrentado resistência, esta não foi suficiente para revertê-los. No setor da educação, as reformas implicaram modificações na organização da escola e do trabalho docente. Em paralelo, o conflito protagonizado pelos docentes contra políticas consideradas prejudiciais à educação, à escola pública e aos seus trabalhadores adquiriu maior expressão, sobretudo no âmbito sindical. No campo da educação profissional, esses processos também se expressaram com particularidades que o presente estudo buscou demonstrar. O objetivo da investigação foi examinar o movimento de adesão e/ou resistência dos docentes no dia-a-dia de seu trabalho, no contexto estudado, analisando a natureza, a motivação, o sentido e o significado das manifestações de conflito emergentes das transformações ocorridas na organização escolar e na organização do trabalho escolar em uma escola técnica argentina e uma brasileira. Em síntese, pretendeu-se evidenciar e analisar os processos representativos de resistência em curso nas práticas docentes dessas escolas. A investigação se configurou como estudo de casos comparados, contando com pesquisa documental e instrumentos de coleta de dados quantitativos (questionário) e qualitativos (entrevistas, depoimentos e observação de campo). O estudo evidenciou convergências e divergências no que tange às reformas e às políticas públicas para a educação profissional, à organização dos sistemas de ensino, à organização escolar e ao trabalho docente, entre outras. Seus resultados comprovaram haver resistência cotidiana dos docentes nas escolas pesquisadas e que as ações empreendidas no enfrentamento das dificuldades diárias de seu trabalho revelam tanto traços de reprodução da lógica do capital quanto de oposição a ela. Em geral, contrapondo-se à precarização do trabalho, algumas dessas ações são empreendidas como estratégias deliberadas de indivíduos e/ou grupos, chegando, às vezes, a constituir-se em movimentos coletivos fora dos sindicatos, como se verificou no caso argentino. Em ambos os países, a resistência manifestada por diferentes motivações, formatos e frequência se apresenta complexa, difusa, implícita, nem sempre visível, mas, através dela, os docentes obtêm alguns ganhos imediatos, distintos dos obtidos pela via sindical. Do estudo, pôde-se depreender que as ações de resistência cotidiana dos docentes, ao apresentarem o sentido de acúmulo de forças e ensejarem potencialidades emancipatórias, podem chegar a contribuir com a luta mais ampla da classe trabalhadora em momentos em que essa seja generalizada, oportuna e potencialmente transformadora das relações sociais.

RESUMEN

En esta tesis se buscó comprender las acciones de los docentes frente las reformas de la educación profesional en la década de 1990, en Brasil y Argentina. El problema abordado por esta investigación fué que tales reformas se realizaron en un contexto mas amplio de reformas de los Estados y de reformas educacionales de estos países que, bajo la lógica gerencial, provocaron significativos cambios en la relación establecida con la sociedad, los destinatarios de las políticas públicas y los trabajadores, incluso los del propio Estado. Como resultado de estos procesos, se acentuó, entre otros, el ajuste emprendido sobre el trabajo, que representó pérdidas de derechos históricamente conquistados por los trabajadores. Las reformas de los Estados lograron éxitos en muchos de sus propósitos. Aunque los procesos encontraron resistencia, eso no fue suficiente para detenerlos. En el sector de la educación, las reformas implicaron cambios en la organización de la escuela y del trabajo docente. En paralelo, el conflicto protagonizado por los docentes en políticas consideradas perjudiciales para la educación, la escuela pública y sus trabajadores alcanzó mayor expresión sobretodo en el ámbito sindical. En el campo de la educación profesional, esos procesos también expresaron particularidades que el presente estudio procuró demostrar. El objetivo de la investigación fue examinar el movimiento de adhesión y/o resistencia de los docentes en el día-a-día de su trabajo, en el contexto estudiado, analizando a la naturaleza, la motivación, el sentido y el significado de las manifestaciones de conflicto emergentes de las transformaciones en la organización escolar y en la organización del trabajo escolar en una escuela técnica argentina y una brasileña. En síntesis, se intentó evidenciar y examinar los procesos representativos de resistencia en curso de las prácticas docentes de esas escuelas. La investigación contuvo la configuración de estudio de casos comparados, donde se aportó análisis documentales e instrumentos de colecta de datos cuantitativos (cuestionario) y cualitativos (entrevistas, declaraciones y observación de campo). El estudio evidenció convergencias y divergencias en lo que se refiere a las reformas y las políticas públicas para la educación profesional, la organización de los sistemas de enseñanza, la organización escolar y el trabajo docente, entre otras. Sus resultados comprobaron haber resistencia cotidiana de los docentes en las escuelas investigadas y que las acciones emprendidas en el enfrentamiento de las dificultades diarias de su trabajo revelan tanto rayas de reproducción de la lógica del capital cuanto de oposición a ella. En general, oponiéndose a la precarización del trabajo, algunas de esas acciones son practicadas como estrategias deliberadas de individuos y/o grupos, llegando, a veces, a constituirse en movimientos colectivos fuera de los sindicatos, como se vio en el caso argentino. En ambos países, la resistencia manifiesta por diferentes motivaciones, formatos y frecuencia presentase compleja, difusa, implícita, ni siempre visible, pero, por medio de ella, los docentes obtienen algunas ganancias inmediatas, distintas de las obtenidas por la vía sindical. Del estudio, puede comprenderse que las acciones de resistencia cotidiana de los docentes, al presentaren el sentido de acumulo de fuerzas y ensayaren potencialidades de emancipación, pueden llegar a contribuir con la lucha mas amplia de la clase trabajadora en momentos en que esa sea generalizada, oportuna y potencialmente transformadora de las relaciones sociales.

ABSTRACT

This thesis sought to understand the actions of the teachers in the face of the reforms of technical education that took place in Brazil and Argentina in the 1990's. The problem of this research lay in the fact that these reforms occurred in the wider context of the state and the educational reforms of these countries, which, under business logic, made significant changes to the relationship established with society, the beneficiaries of social policies and the workers, including public servants. As a result of these changes, it became evident that the adjustment made to the work itself meant loss of historic rights achieved by the workers (work force). The restructuring of both states (Brazil & Argentina) succeeded in a lot of its objectives. Despite the fact that the changes faced opposition this resistance was not enough to stop them. In education, the reforms implied changes in the organization of the school and the teaching work. On the other hand, the conflict led by the teachers against policies considered harmful to education, to the public school and its workers got stronger especially within the trade union area. In the professional education field, these processes also showed idiosyncrasies that this study sought to demonstrate. The objective of this research was to examine the movement of the teachers and the teachers' acceptance or rejection of the changes in their day to day work within the context studied, and analyze the nature, the motivation, the reason and the meaning of the expression of conflict that emerged from the changes that took place in the organization of the school, and of the associated work in a technical school in Brazil and another in Argentina. In short, it was intended to highlight and analyze the resistance processes put into practice in the teaching work in these schools. The study was a result of compared cases based on documental research and quantitative (questionnaires) and qualitative data collection instruments (interviews, statements, field observation). The study demonstrated similarities and differences in the application of the reforms and public policies for technical education, the organization of the teaching systems, the school organization, the teaching work and so on. Its results proved there was daily resistance of the teachers in the schools where the research took place; also that the actions taken to face daily difficulties of their work revealed not only traces of reproduction of the capitalist logic but also of opposition to it. In general, opposing its precarious work conditions some of these actions are taken as deliberate strategies by individuals and/or groups, sometimes becoming collective movements outside of the trade unions, as happened in Argentina. In both countries, the manifestations of the resistance stemmed from different motivations; and their ways and frequency seem to be complex, spread out, implicit, not always visible but brought the teachers some immediate gains, different from the ones achieved through the trade unions. From this study it could be concluded that the teachers' acts of daily resistance showed increasing strength, and wakened the potential for emancipation, and may also contribute to a wider working class fight when this struggle becomes generalized, propitious and with the potential to transform the social relationships.

INTRODUÇÃO

*Dia tras dia los tiempos cambian
y son nuevas las mañanas
cada hombre joven con sus fuerzas
ya quieren la tierra libre pisar
(León Gieco)*

O tema desta tese é o conflito docente expresso no contexto de implantação das reformas empreendidas na década de 1990, na área da educação profissional, tendo como campo escolas estatais, localizadas em dois países da América Latina: Brasil e Argentina.

Em realidade, os países latino-americanos que apresentam similitudes e particularidades marcantes no âmbito social, político e econômico têm vivido reformas educativas nas últimas décadas que, abrangendo seus sistemas de ensino ou parte deles, guardam entre si muitas características comuns.

Nesses países, os sistemas de ensino são reestruturados com base em uma profusão de medidas jurídicas, que podem envolver tanto reformas constitucionais mais amplas, como a aprovação de inúmeras leis e a edição de decretos específicos, o que têm provocado profundas transformações na organização do ensino, redefinindo os papéis dos agentes envolvidos, a organização dos sistemas, o fluxo entre os níveis de ensino, dentre outras.

Ao definirem por meio de numerosas legislações - muitas vezes impositivas - novas normas para a organização escolar e para a organização do trabalho escolar, tais reformas colocam os docentes ante a situações que lhes apresentam novos requerimentos e desafios.

Em geral, os docentes não participam das decisões que conduzem às mudanças; muitas vezes não compreendem as razões que as motivaram e sequer sabem como concretizar as demandas e requerimentos que lhes são dirigidos ante as condições objetivas do trabalho, que geralmente não são ofertadas nas proporções devidas. Isso tem acarretado tensões e manifestações de conflito que se expressam sob diversas formas.

Deve-se levar em conta que, em se tratando de política pública para a Educação, os processos de mudança se caracterizam, de maneira geral, pela presença de tensões e manifestações de conflito. Mesmo as reformas consideradas mais democráticas e participativas enfrentam tal fenômeno. Em contextos de implantação de reformas impositivas, o conflito já permanentemente presente na escola

pode se intensificar. Nessas ocasiões, não só se evidenciam divergências em relação às respostas aos seus requerimentos mais imediatos, como também se afloram manifestações envolvendo concepções da educação, a maneira de organizá-la, de geri-la, as diferentes concepções de homem e de sociedade, e as formas de relacioná-los.

Isso pode ser explicado pelas relações sociais vigentes. Vale lembrar que a organização da produção, no capitalismo, é profundamente contraditória. Sendo o conflito inerente à relação entre as classes, este se manifesta invariavelmente em todos os espaços nos quais essa contradição se reproduz, como nas instituições que integram a sociedade, nos locais de trabalho e nos movimentos sociais que podem também ser sua expressão. A escola sendo organizada sob a forma capitalista expressa bem essa contradição. Portanto, também nela o conflito se manifesta continuamente, de forma explícita ou implícita. E essa assertiva vale tanto para escola privada quanto para pública. Aliás, a tese de que a escola pública se organiza sob a forma tipicamente capitalista não é nova e sequer pode ser atribuída exclusivamente a pensadores do campo marxista. Ela já foi veementemente defendida, inclusive por Max Weber quando se referiu à universidade, e parece oportuno fazer uma pequena digressão e recuperar seus argumentos a fim de refletir também sobre a organização da escola estatal. Em 1918, quando discute a ciência como vocação, Weber (1982) compara as peculiaridades das condições alemãs com as contrastantes condições dos Estados Unidos no que se refere à vida universitária. Compara aspectos da carreira acadêmica como habilitação, acesso, estrutura, remuneração, número de alunos e cursos, constrangimentos, entre outros e observa que na Alemanha “(...) as universidades evoluem na direção do sistema americano (...) a vida universitária alemã está sendo americanizada como ocorre com a vida alemã em geral.” (*Idem*, p. 156). Para o autor, os institutos, que são escolas estatais, “(...) são empresas *capitalistas estatais*, que não podem ser administradas sem consideráveis recursos.” E o autor prossegue seu raciocínio afirmando que nestes se verifica a mesma situação que predomina quando a empresa capitalista entra em cena, ou seja, ocorre a *separação entre o trabalhador e seu meio de produção*. Para Weber, o assistente, ou seja, o trabalhador docente “(...) depende dos implementos que o Estado coloca à sua disposição; portanto, é tão dependente do chefe do instituto, quanto o empregado de uma fábrica depende da direção.”. Weber destaca ainda o sentimento de propriedade sobre os institutos que toma conta dos diretores: “(...) o diretor acredita, subjetivamente e de boa fé, que o instituto é *seu*, e que ele lhe administra os assuntos.”. O autor mostra, em suas afirmações, que o Estado importa o modelo de organização da empresa privada e seu chefe a dirige como se fosse sua, como um empresário e, em decorrência, os funcionários burocráticos trabalham para ele. Vale lembrar que, para Weber, a burocracia não é necessariamente capitalista, pois antecede e, em sua perspectiva, sobreviverá ao capitalismo.

Essa análise, embora parta de princípios distintos do pensamento marxista, permite depreender que o trabalho exercido no espaço do Estado apresenta contradição com o capital e se expressa na contradição com o próprio Estado, que desenvolveu a forma de organização capitalista. Portanto, no espaço em que o Estado é empregador, também há conflito e resistência.

Posto isso e retornando à inferência de que o conflito presente na escola pode adquirir novas proporções em contextos de reformas, há que se destacar que essa situação se confirmou com as reformas focalizadas neste estudo, notadamente impositivas, consubstanciadas no Brasil inicialmente pelo Decreto nº 2.208/1997 e, na Argentina, pela *Ley Federal* nº 24.195/1993¹.

Considerou-se este estudo como um importante desafio, pois ao procurar identificar e analisar o conflito protagonizado pelos docentes nas suas diferentes formas de manifestação, buscava-se, também, a apreensão das transformações ocorridas na sociedade, na escola e no trabalho docente, bem como a compreensão do lugar que as ações de resistência dos docentes ocupam na luta social mais ampla.

Com efeito, este trabalho incidiu em uma problemática que tende a se aguçar na atualidade, em decorrência da dificuldade que as políticas educativas adotadas pelos Estados na América Latina têm apresentado para dar respostas aos problemas da educação, o que vem ocorrendo por meio de reformas educacionais. Por esse motivo, o conflito na educação e na escola parece haver adquirido grande expressão na região, nas últimas décadas. Nos últimos anos, tornou-se notório o recurso a medidas de força não somente por parte do segmento docente, como também pelo técnico-administrativo e discente, contra políticas que consideram nocivas à educação, à escola pública, a seus trabalhadores e público. Esse fato recolocou a educação e a escola em um lugar de centralidade política no que tange à luta que se contrapõe à dominação do capitalismo na atualidade. Nesse contexto, parece oportuno olhar para o que se passa no interior da escola e dar voz aos principais sujeitos que protagonizam essas medidas de força, os docentes, que, em razão da centralidade que seu trabalho adquiriu nessas reformas educacionais, tornou-se preponderante em termos de manifestações de conflito.

O estudo procurou examinar as alterações que as reformas da educação profissional trouxeram para o trabalho docente, que novas demandas e requerimentos geraram e que respostas vêm sendo oferecidas pelos docentes no contexto.

Nas escolas pesquisadas no Brasil e na Argentina, os docentes demonstraram desenvolver ações para enfrentar não somente as inúmeras dificuldades presentes em seu cotidiano de trabalho, mas também os novos e numerosos requerimentos e desafios trazidos pelas reformas educativas do

¹ Esses dois documentos legais serão retomados no Capítulo III.

período. Verificou-se que as alterações prescritas nas reformas e as efetivamente cristalizadas na organização do sistema, da escola e do trabalho implicaram, em cada país, diferentes níveis de adesão e/ou resistência dos docentes, o que se verificou em razão de diferenças no grau de politização, da cultura de organização coletiva e/ou por representarem maiores ganhos e/ou perdas, sejam eles relativos a interesses imediatos e/ou futuros, individuais, de grupos e/ou de classe; sejam eles relacionados ao seu compromisso ético e social, ou à profissionalidade docente².

O movimento de adesão e/ou resistência dos docentes não somente se mostrou capaz de implicar novas formas destes se relacionarem com seu próprio trabalho e com seus pares, como também pode trazer implicações sob os resultados da implantação das reformas nos países pesquisados e sobre o alcance de seus objetivos.

Desenho da pesquisa

Esta pesquisa buscou compreender o movimento dos trabalhadores docentes ante as reformas educacionais dirigidas ao ensino médio e à educação profissional no Brasil e na Argentina e o seu objeto foi a resistência dos docentes desses países.

O objetivo geral da investigação foi examinar o movimento de adesão e/ou resistência dos trabalhadores docentes, buscando identificar, analisar e comparar a natureza, a motivação, a significação e o sentido das manifestações de conflito emergentes das transformações na organização escolar e na organização do trabalho escolar, trazidas pelas reformas educacionais implementadas a partir da década de 1990.

Várias questões balizaram inicialmente o estudo comparativo entre Argentina e Brasil: quais são os fundamentos e como se configuram as reformas educacionais empreendidas nesses países, a partir da década de 1990 e qual é o lugar da educação técnico/profissional nessas reformas? Que legislações as instrumentalizaram e que tensões estiveram presentes no processo de definição e de implantação das políticas para esse campo? Que mudanças são operadas nos sistemas de ensino, nas escolas e na organização do ensino e no trabalho dos docentes? Quais foram os discursos - oficial e dos movimentos dos docentes - em relação às mudanças no trabalho docente e aos conflitos manifestos no período? Como se colocam os docentes ante as reformas e as alterações na organização do trabalho Escolar delas advindas? Estas foram algumas das questões. E por se considerar e se reconhecer que

² Esse tema será abordado no Capítulo II, mas, a propósito, vale destacar que, segundo CONTRERAS (2002, p. 74), falar em profissionalidade significa não só expor o desempenho do trabalho docente, mas também expressar os valores e pretensões que se deseja alcançar e desenvolver na profissão.

nas manifestações do conflito, nas resistências de trabalhadores há algo de importante a ser conhecido, a questão principal que se procurou responder em cada país referiu-se à natureza dos conflitos emergentes com as reformas do ensino médio e da educação técnico/profissional e com as alterações na organização do trabalho escolar. Quais são suas motivações, seus significados, sentidos e o que há de conhecido e de inédito nesses conflitos?

A expectativa que nutriu esta tese foi não só apresentar respostas a essas indagações e a outras emergentes no processo, como também poder levantar e nomear o sentido das lutas implícitas e explícitas empreendidas por docentes argentinos e brasileiros. Espera-se, ainda, oferecer alguma contribuição teórico-metodológica e empírica relevante ao campo de estudos sobre política educacional e trabalho docente na América Latina.

Acreditou-se que buscar revelar essas ações seria, na verdade, procurar outras formas e relações, fundadas em outros princípios, distintos dos vigentes e hegemônicos. Concebeu-se este estudo situado na busca de observar esforços coletivos contra a alienação e a favor de uma educação de qualidade.

Tendo em vista a complexidade que caracteriza a escola - como instituição que desempenha um papel social e, ao mesmo tempo, constitui-se como local de trabalho - e suas múltiplas relações, sobretudo quando estas se situam em diferentes países, fez-se necessária a adoção de um enfoque teórico-metodológico que possibilitasse a análise do objeto de estudo, em profundidade e extensão.

Nesse contexto, optou-se pela utilização integrada de abordagens quantitativas e qualitativas, em uma tentativa de articulação de métodos na área de educação, na qual ainda prevalece a abordagem qualitativa.

Assim, por um lado, recorreu-se a abordagem qualitativa por que esta se mostrou adequada para o alcance de parte dos objetivos propostos, uma vez que possibilita a descrição e compreensão dos múltiplos significados que explícita ou implicitamente determinam as formas de resistência dos trabalhadores docentes.

Vale lembrar que, segundo Haguette (1999, p. 63), “os métodos qualitativos enfatizam as especificidades de um fenômeno em termos de suas origens e de sua razão de ser”. Essa definição confirma a pertinência da abordagem ante o objeto investigado. Além disso, a pesquisa qualitativa permite a utilização de diversos instrumentos de coleta de dados, aos quais se recorreu para o alcance dos objetivos propostos.

Por outro lado, a utilização da abordagem quantitativa pareceu indicada para permitir a retratação do universo de informantes dos países investigados, ou seja, para conhecer e poder comparar as características gerais dos docentes das escolas pesquisadas.

A principal fonte de dados foi a pesquisa documental, complementada por três instrumentos de coleta de informações: questionário, entrevistas semi-estruturadas e observação dirigida e livre nos locais de trabalho.

Desse modo, a investigação se caracterizou pelo esforço múltiplo de articular técnicas de distintos paradigmas na perspectiva de estudo de casos comparados em dois países.

Reconhece-se que a integração entre métodos de pesquisa não é tarefa simples, pois requer uma multiplicidade de saberes como conhecer as diferentes tradições metodológicas; saber construir e aplicar as técnicas particulares de cada método; ter fácil acesso a *softwares* necessários a cada abordagem; saber utilizá-los e articular seus resultados nas análises; ter visão crítica e capacidade de priorização dos elementos mais úteis e plausíveis no tempo da pesquisa; ter capacidade para resolver problemas imprevistos de natureza técnica, interpretativa ou comparativa surgidos durante a pesquisa. E nem sempre os Programas de Pós-graduação em educação dispõem dos meios para auxiliar seus alunos em suas pesquisas, o que pressupõe, ainda, a capacidade de buscar fora deles apoio e condições específicas para a sua realização, não raro implicando em significativo investimento de recursos financeiros próprios do pesquisador.

Sabe-se ainda que a realização de estudos comparados também não é empreitada trivial. Pela sua própria natureza, esse tipo de estudo impõe a necessidade de conhecer significativamente a realidade educacional de cada país pesquisado, assim como dominar o idioma em sua forma escrita e oral para viabilizar a compreensão recíproca entre pesquisador e pesquisados.

Alguns autores refletem sobre a pertinência de se realizar estudos comparados, evidenciando as idéias e preocupações. Di Tella (1969), por exemplo, estudando a América Latina, manifesta sua preocupação em perscrutar o futuro da região a partir da análise da realidade atual e histórica e alinha-se aos que buscam criar uma estratégia cultural que resista à alienação. A seu ver, de um ponto de vista científico, os países da região, com situações ao mesmo tempo tão parecidas e tão diversas, constituem um ambiente ideal para o estudo comparativo. Nas palavras do autor: “Nada há mais atual do que uma história bem interpretada, e nada existe de mais próprio que as experiências de nossos vizinhos, em cujo espelho podemos e devemos nos mirar.” (*Idem*, p. 7).

Sartori (1994), em seus estudos de política comparada, formula várias indagações, algumas delas ainda hoje sem resposta, sobre a política comparativa e o método em que se funda. Para ele, o método comparativo se justifica e se desenvolve como uma especialização do método científico-lógico em geral. O autor indaga por que comparar, o que é comparável e como comparar. E conclui que comparar serve para compreender, explicar e interpretar, mas, sobretudo, para controlar. Em suas palavras:

Comparar es confrontar una cosa con otra; pero si se ambiciona controlar, entonces la cuestión inmediata es: ¿que cosa controlamos? controlamos leyes? (...) paragonar sirve para controlar – verificar o falsificar – si una generalización (regularidad) se corresponde con los casos a los cuales se aplica. Se entiende que comparamos por muchísimas razones. Para situar, para aprender de las experiencias de los otros, para tener términos de parangón (quien no conoce otros países no conoce tampoco el propio), para explicar mejor, y por otros motivos. Pero la razón que nos obliga a comparar seriamente es el control.³ (Idem, p. 31-32)

Em seu trabalho, o autor afirma ainda que para saber se uma proposição é verdadeira ou falsa “*necesitamos mirar a nuestro alrededor, es decir, controlar comparando*” (Idem, p. 32).

Zemelman (2003, p. 85), que parece convergir com os estudos de Sartori (1994) nas indagações sobre os modelos que se pretende comparar, apresenta-se cético e crítico com as experiências recentes do Banco Mundial (BM) que promoveu comparações pretendendo verificar se determinadas metas definidas pelo modelo de reforma educativa por ele proposto foram alcançadas ou não. Com base nesses estudos, o autor adverte para o risco de comparar situações de países diferentes, num ângulo absoluto e excludente, sem levar em conta as especificidades históricas e as complexidades, resultando em simplificações e redução das realidades sociais a fatores.

Discutindo as reformas educacionais na América Latina, Krawczyk e Vieira (2003, p. 125-126) defendem a necessidade de estudos comparados, mas acentuam também a premência de sua precisão conceitual. Para as autoras, a lógica das comparações, em princípio, não é um método específico: é um procedimento mental que favorece a generalização ou a diferenciação, constitui um ato lógico-formal do pensar diferencial (indutivo), simultâneo a uma atitude totalizadora (dedutiva).

Um rol de outras reflexões sobre estudos comparados poderia ser aqui aportado, pois parece haver, na atualidade, um crescimento de estudos empíricos nessa perspectiva, ao mesmo tempo em que parecem emergir os estudos teóricos sobre o tema.⁴ Entretanto, isso afastaria a discussão do foco deste trabalho. O importante é não esquecer que os estudos comparativos representam um dos inúmeros desafios metodológicos contemporâneos que inquietam os pesquisadores, alguns mais otimistas, outros mais céticos ante seus resultados.

³ Comparar é confrontar uma coisa com outra; porém, se se ambiciona controlar, então a pergunta imediata é: que coisa controlamos? Controlamos leis? (...) Comparar serve para controlar – verificar ou falsificar – se uma generalização (regularidade) corresponde com os casos aos quais se aplica. Se entende que comparamos por muitíssimas razões. Para situar, para aprender com as experiências dos outros, para obter termos de comparação (quem não conhece outros países não conhece tampouco o próprio), para explicar melhor e por outros motivos. Porém, a razão que nos obriga a comparar seriamente é o controle.

⁴ Cf. Uma amostra significativa dessa assertiva pode ser encontrada nos seminários internacionais na área da educação realizados, por exemplo, na América Latina e Estados Unidos, cuja temática são estudos comparados. Ver sites: <<http://www.hku.hk/cerc/wcces.html>> e <www.saece.org.ar>.

Posto isso, pode-se considerar que esta pesquisa se inseriu no esforço coletivo por vencer os obstáculos que envolvem esse tipo de estudo e busca alinhar-se aos que procuram contribuir para a criação da estratégia de resistência à alienação, referida por Di Tella (1969).

Por todos os aspectos que caracterizaram o desenho metodológico dessa pesquisa, pode-se reconhecer que esta representou uma escolha ousada e desafiadora para o tempo de pesquisa previsto, cuja dimensão só pode ser efetivamente percebida ao longo de cada etapa vencida em sua execução. Com efeito, os seus resultados devem revelar os avanços e os limites que compõem o seu saldo.

Há que se destacar que as diferentes técnicas e instrumentos utilizados na investigação visaram levantar dados nas escolas pesquisadas e ampliar as formas de aproximação do objeto da investigação, que já de antemão se supunha de difícil captura. Isso porque falar de conflito pressupõe expor interesses, sentimentos e ações nem sempre desejáveis de serem explicitados, pois podem incorrer em juízo de valor de terceiros. Experiências em pesquisas anteriores haviam demonstrado que os professores, muitas vezes, recorrem a formas distintas de fugir ou desviar da pergunta para outros enfoques, indicando a necessidade de buscar alternativas mais habilidosas de captura do objeto. Por isso, optou-se por introduzir, primeiramente, tanto na entrevista como no questionário, perguntas gerais sobre o conflito na escola e, só posteriormente, dirigir a pergunta às ações do próprio informante. Contudo, ambos os instrumentos, embora tenham apontado elementos importantes sobre o conflito, revelaram-se ainda limitados em sua captura. Curiosamente, em conversas informais não previstas, algumas das ações significativas empreendidas pelos professores foram reveladas, o que confirma que o uso de diferentes técnicas pode ajudar, mas, ainda assim, faz-se premente buscar ou mesmo criar novas formas mais apropriadas para capturar o objeto pesquisado.

Quanto ao universo da pesquisa, este foi composto por duas escolas públicas, sendo uma no Brasil e outra na Argentina, ambas ministrando educação profissional. No Brasil, o lócus foi uma escola situada em Belo Horizonte, pertencente à Rede Federal de Educação Tecnológica. Na Argentina, tratou-se de uma escola técnica pertencente à rede de escolas técnicas da Capital Federal, Cidade Autônoma de Buenos Aires (CABA), que, em 1992, passou pelo processo de descentralização, havendo sido transferida da Nação para a província. Ambas foram submetidas a reformas a partir de 1990 e se viram ante as mudanças ocasionadas por novas legislações⁵.

Há que se destacar que a parte da pesquisa de campo realizada na CABA foi fruto de intercâmbio pioneiro dos Programas de Pós-graduação da UFMG e da UNSAM, respectivamente do Brasil e da Argentina, propiciando enriquecimento para as relações internacionais desses países no

⁵ No Brasil, pela Lei nº 9.394/1996 e pelos Decretos nº 2.208/1997 e nº 5.154/2004 e, na Argentina, pelas Leis nº 24.049/1992, 24.195/1993, 26.058/2005 e 26.206/2006, que serão abordados no Capítulo III.

âmbito da América Latina. Esta região vem sendo preterida em algumas áreas do conhecimento que, em geral, priorizam como destino de seus estágios doutorais os EUA e países da Europa. Embora a Argentina ainda não possua muita tradição no acolhimento de pesquisadores em nível doutoral, devido à própria estrutura e organização de sua pós-graduação, sua escolha foi de grande valor para a pesquisadora pela contribuição ao desenvolvimento de seu trabalho e para as respectivas áreas de investigação envolvidas no intercâmbio, pela troca de experiências e referências que ensejou⁶.

O trabalho de campo foi rico e os três instrumentos de coleta de informações foram efetivamente utilizados nos dois países.

O questionário⁷ respondido na forma de censo objetivou traçar o perfil socioeconômico e cultural dos docentes das escolas pesquisadas no Brasil e na Argentina e conhecer alguns aspectos e percepções da realidade de seu trabalho, dos impactos das reformas educacionais e sobre o conflito.

Utilizou-se um instrumento auto-aplicável com 67 questões, com versões em português e espanhol. A partir dele, compôs-se um banco de dados utilizando-se o *Software Statiscal Package for Social Sciences* (SPSS), versão 12, que facilitou a computação dos dados, a realização do *consolidado* de informações de cada país, bem como a composição de tabelas.

Em função dos altos custos para sua realização na Argentina, o pré-teste foi realizado somente no Brasil, com professores de uma escola congênere situada na mesma cidade. Isso possibilitou o ajuste de questões, visando conferir-lhes maior clareza e sua apuração em programa estatístico. Em decorrência, como previsto, o instrumento e o banco de dados tiveram que sofrer algumas adaptações e acréscimos de variáveis a partir da imersão em campo na Argentina em função de diferenças na realidade. Contudo, considera-se que tais acomodações, embora tenham duplicado e dificultado o trabalho da pesquisadora, não comprometeram a consistência e a possibilidade de comparação dos dados entre os países.

A grande maioria dos questionários foi preenchida nas próprias escolas. Entretanto, houve algumas exceções. Tanto no Brasil como na Argentina, alguns professores, por não possuírem muito tempo livre na escola, preferiram levá-lo para casa a fim de preenchê-lo com calma. Outra exceção se verificou com os professores de educação física da escola argentina, já que não há em seu edifício estrutura própria para realização desse tipo de atividade, a mesma se realiza em um parque da cidade,

⁶ O estágio doutoral obteve seu vínculo institucional com a *Escuela de Pósgrado* da UNSAM, com sede na CABA. Sua realização se deu sob a co-orientação da Professora Dra. Mónica E. Pini, cujo compromisso e competência expressos em reuniões, consultas, intercâmbios eletrônicos e telefônicos, assessoramento metodológico, indicação de contatos com especialistas, investigadores, representantes sindicais e do governo, indicação e localização de fontes bibliográficas eletrônicas e físicas, colaboração na seleção da escola e realização do contato inicial, visita à instituição escolar e às suas autoridades, não somente viabilizaram como muito enriqueceram o estudo empreendido na Argentina.

⁷ Cf. ANEXO 1.

nas proximidades da escola, local em que os questionários desses professores foram respondidos. As aulas de educação física são ministradas somente nos turnos diurnos. Os professores da área costumam comparecer muito raramente à escola, em geral para resolver problemas administrativos, motivo pelo qual são pouco conhecidos pelos pares e vice-versa.

As entrevistas com os docentes foram realizadas após o término da aplicação do questionário, a partir de roteiro previamente elaborado que continha perguntas comuns aos países⁸. Entretanto, durante a pesquisa empírica, também foram necessárias alterações. Assim, foram agregadas algumas novas perguntas ao roteiro original, em função da realidade de cada país/escola/sujeito.

Utilizou-se a entrevista semi-estruturada, também chamada de focalizada, por permitir aproximação com o objeto e dar ao pesquisador ocasião para fazer “*perguntas específicas, mas também deixar que o entrevistado responda em seus próprios termos.*” (ALVES-MAZZOTTI, GEWANDSZNAJDER, 1998, p.168). Seu objetivo foi identificar com docentes situados em diferentes pólos do conflito a sua percepção acerca de dois eixos prioritários: as transformações na escola e no trabalho dos docentes após a implantação das reformas educativas e as possíveis manifestações de resistência emergentes no processo de implantação das reformas, a natureza, as motivações, os significados e desdobramentos. Foram entrevistados docentes regentes dos cursos técnicos, diretores e sindicalistas.

A escolha dos regentes se deu a partir de alguns critérios: maior número de anos de trabalho na escola⁹, efetiva atividade no momento da pesquisa de campo e vinculação a diferentes disciplinas. Com tais critérios, esperava-se obter informações mais qualificadas pela experiência dos docentes e contemplar a diversidade de campos de conhecimento existente nas escolas.

Tanto no Brasil como na Argentina, em alguns casos, aproveitou-se a indicação de sujeitos para a entrevista, realizada por membros da escola, em função das características relativas ao conhecimento da realidade institucional, a disposição e a disponibilidade que estes apresentaram de colaborar com a investigação. Dadas as diferentes posições e experiências vivenciadas pelos distintos entrevistados, procurou-se abrir espaços para exposições de aspectos relevantes por eles expressos no momento da entrevista. Dessa maneira, muitas das informações que surgiram espontaneamente extrapolaram o roteiro prévio.

Todas as entrevistas foram realizadas nas próprias escolas, à exceção dos sindicalistas argentinos, que, por serem totalmente liberados de suas atividades docentes, exercem suas atividades na sede do sindicato, local onde ocorreram as entrevistas. Todas foram gravadas com o prévio

⁸ Cf. ANEXO 2.

⁹ A maior parte dos entrevistados, nos dois países, possuía mais de 20 anos de trabalho na escola e, em ambos, pelo menos um possuía menos de 10 anos.

consentimento dos entrevistados e transcritas por profissionais cuja língua materna era a mesma dos entrevistados. O mesmo procedimento foi adotado com alguns depoimentos de membros da escola, quando a gravação foi possível. A relação de entrevistados e depoentes por país se apresenta no Quadro 1, que também expressa as siglas que identificarão suas falas no decorrer da tese.

Quadro 1: Relação de entrevistados e depoentes

Natureza	Categoria	Número	Cargo	País	Sigla
Entrevistas	Docente	1	Maestro	Argentina	(D1MA)
	Docente	2	Maestro	Argentina	(D2MA)
	Docente	3	Professor	Argentina	(D3PA)
	Docente	4	Professor	Argentina	(D4PA)
	Docente	5	Professor	Argentina	(D5PA)
	Docente	6	Professor	Argentina	(D6PA)
	Docente	7	Professor	Argentina	(D7DA)
	Docente	8	Diretor	Argentina	(D8DA)
	Docente	9	Diretor	Argentina	(D9DA)
	Docente	10	Diretor	Argentina	(D10SA)
	Docente	11	Sindicalista	Argentina	(D11SA)
	Docente	12	Sindicalista	Brasil	(D12DB)
	Docente	13	Diretor	Brasil	(D13PB)
	Docente	14	Professor	Brasil	(D14PB)
	Docente	15	Professor	Brasil	(D15PB)
	Docente	16	Professor	Brasil	(D16PB)
	Docente	17	Sindicalista	Brasil	(D17SB)
	Docente	18	Sindicalista	Brasil	(D18SB)
Depoimentos	Docente	19	Professor	Brasil	(D19PB)
	Docente	20	Professor	Argentina	(D20PA)
	Técnico	1	Apoio	Brasil	(T1AB)
	Técnico	2	Apoio	Argentina	(T2AA)
	Técnico	3	Apoio	Argentina	(T3AA)

No caso da Argentina, as transcrições foram enviadas por correio eletrônico aos entrevistados, a fim de verificarem sua fidedignidade, o que foi acordado no momento das entrevistas. Contudo, poucos devolveram o texto com correções e a maior parte nada manifestou. Acredita-se que esse baixo retorno se deva ao reduzido uso da *internet* por parte de alguns deles, que inclusive não possuem direção de correio eletrônico próprio. A tarefa de transcrições demandou muito tempo e esforço. O resultado foram aproximadamente 150 páginas de texto. Em geral, as entrevistas duraram de uma hora a uma hora e meia. Algumas delas foram interrompidas por motivos diversos. No caso dos diretores, os motivos foram telefonemas, problemas trazidos por pessoas da escola que exigiam a orientação imediata para encaminhamento e documentos urgentes para assinar. Essas ocorrências demonstram que atualmente os dirigentes escolares são hiperdemandados para uma multiplicidade de assuntos. Nos

demais casos, o motivo principal das interrupções foi o ruído, próprio de ambientes escolares, a que os docentes ficam rotineiramente sujeitos.

A observação dirigida e livre nos locais de trabalho atendeu ao objetivo de conhecer as escolas e suas condições, colher dados complementares, coletar informações em encontros casuais de professores, reuniões, assembléias, eventos e outras oportunidades que as circunstâncias ofereceram. Para a observação, utilizou-se um plano básico¹⁰ que também contou com algumas adaptações na forma e no conteúdo em função da realidade das escolas pesquisadas. Seu objetivo foi complementar as informações gerais sobre o estabelecimento, seu funcionamento, o trabalho docente, as contradições mais evidentes, as manifestações de conflito além de também contribuir para identificar sujeitos chaves.

Em ambas as escolas, foram igualmente aproveitadas as oportunidades que os contextos ofereceram como seminários, reuniões, encontros casuais nas salas de professores e corredores, conversas não programadas com membros da escola, conagraçamentos, informes de dirigentes sindicais, etc. Fora da escola, também se aproveitou a oportunidade para observar atos e manifestações públicas dos docentes organizadas pelos sindicatos em dias de paralisação ou datas comemorativas de algum fato. Em ambas as ocasiões, dentro ou fora da escola, buscava-se registrar em diário de campo as falas significativas dos docentes e dirigentes sindicais, colher depoimentos e reunir documentos ou referências sobre os mesmos. Tais eventos possibilitaram a ampliação dos conhecimentos sobre a escola, seus sujeitos e relações, atuação dos sindicatos, relação desses com a base, identificação de informantes chaves e, ao mesmo tempo, o estabelecimento de relações de proximidade e confiança com os docentes. Paralelamente, a participação em eventos acadêmicos e visitas a bibliotecas e órgãos do governo em busca de dados e documentos oficiais, assim como diálogos com professores/investigadores no Brasil e na Argentina, oportunizaram a obtenção de informações que contribuíram para compor o quadro sobre a reforma educativa em cada país, seus impactos sobre a educação técnica, o trabalho dos professores e suas manifestações de conflito em cada país, entre outros.

A análise e a interpretação dos dados coletados demandaram muito tempo e esforço. Promoveu-se um cotejamento entre objetivos previamente traçados, aspectos levantados no questionário, entrevistas e observações de campo. No caso dos questionários, o volume e o tempo de trabalho que compreendeu a digitação, a conferência, a limpeza dos dados e a emissão das tabelas foram muito extensos. Em contrapartida, o banco de dados facilitou a quantificação das respostas, a comparação dos dados e a identificação de semelhanças e diferenças entre os países. Inicialmente,

¹⁰ Cf. ANEXO 3.

foram elaboradas tabelas com as frequências simples de cada questão por país. Posteriormente, estas foram agrupadas e analisadas, possibilitando a elaboração do perfil comparado dos professores das escolas. Ao todo, foram produzidas 331 páginas contendo tabelas com as frequências simples das respostas dos docentes. Em relação às entrevistas, os dados foram tratados a partir das transcrições das falas dos sujeitos, posteriormente organizadas por questões seguidas de temas. Para analisar dados qualitativamente, lançou-se mão da ferramenta de tratamento de dados “codificação de entrevistas” do *software* NVivo, versão 7. A partir de códigos (*nodes*) previamente estabelecidos para a presente análise, foi possível agrupar e associar trechos das entrevistas. Os *nodes* foram criados com base nas categorias do estudo, como “Conflito docente”, “Trabalho docente”, “Impressões sobre as reformas educacionais”, “Relação com o sindicato”, entre outros. Os trechos dos textos foram selecionados e associados aos *nodes* que melhor representassem a referência. Dessa forma, a pesquisadora pôde obter a relação de todas as referências associadas aos *nodes*, saber quantas referências os entrevistados fizeram a cada um deles e escolher os excertos significativos que seriam apresentados na análise. Convém destacar que as categorias não foram definidas *a priori*, mas, em realidade, já na fase de elaboração dos roteiros, foram sendo delineados os aspectos a serem levantados considerados mais relevantes ao objeto da tese e estes se constituíram subsídio para as análises que, por sua vez, seriam fruto tanto das falas dos sujeitos, da observação das escolas, dos conhecimentos adquiridos nos eventos e os fundamentos obtidos no referencial teórico da pesquisa. Desse modo, determinadas questões prévias da investigação foram dando origem às perguntas dirigidas aos sujeitos que, juntamente as suas respostas, foram dando forma às possíveis categorias de conteúdo¹¹. Numerosas leituras das transcrições das entrevistas possibilitaram a criação de agrupamentos por temas considerados mais significativos ao objeto da investigação e, a partir destes, promoveu-se a identificação das categorias de conteúdo, que foram codificadas num processo de sintonia fina, tal como expresso por Mazzotti e Gewandsnajder (1998, p. 170), no qual se busca e identifica temas e relações entre os dados, realizando-se interpretações que podem levar a busca de novos dados. Posteriormente, procedeu-se a seleção dos excertos que subsidiaram e ilustraram a interpretação dos dados.

Origem da pesquisa

É sempre interessante conhecer as origens das coisas. Isso ajuda a compreendê-las um pouco mais. Por isso, é importante destacar que o presente estudo é fruto e, ao mesmo tempo, procura dar

¹¹ Sobre as categorias da dialética ver sistematização apresentada por OLIVEIRA (1992).

continuidade a duas pesquisas anteriores. A primeira, concluída em 2002, analisou a convergência da Reforma do Aparelho de Estado e da Reforma da Educação Profissional, focalizando uma escola da Rede Federal de Educação Tecnológica (RFET), localizada no estado de Minas Gerais, Brasil. A segunda, concluída em 2004, investigou os conflitos verificados nos sistemas educativos de alguns países da América Latina. Embora os objetivos e os universos dessas pesquisas fossem bastante distintos, muitos dos resultados encontrados expuseram problemáticas comuns. Tais resultados deram origem a indagações que o presente estudo procura responder.

A primeira pesquisa¹² revelou importantes transformações na organização escolar a partir das legislações e práticas implantadas sob a égide da Reforma do Aparelho de Estado e da Reforma da Educação Profissional, empreendidas pelo governo de Fernando Henrique Cardoso. As alterações referiram-se a várias dimensões da escola. No que se refere ao quadro de pessoal, destacaram-se a alteração de sua composição; o aumento do número de professores substitutos; o crescimento das terceirizações; o aparecimento de alternativas de substituição, tais como estágios, monitorias e contratações intermediadas, entre outras. Observou-se, ainda, o aumento e a intensificação dos trabalhos docentes em função dos requerimentos das reformas - a exemplo da criação de cursos novos, da preparação de um número maior de exames classificatórios e vestibulares, de atividades de orientação ao público, entre outras - ao mesmo tempo em que se verificou o congelamento salarial do conjunto de trabalhadores e se recorreu a variadas formas de remuneração extra-salariais para alguns eleitos. Embora esse conjunto de alterações tenha obtido adesões ativas e passivas por parte de trabalhadores, também provocou um forte movimento de resistência. Um exemplo contundente da resistência foi a greve nacional realizada nas Instituições Federais de Educação Superior (IFES), em 2001, que envolveu todos os segmentos que compõem a comunidade escolar: trabalhadores docentes e técnico-administrativos e estudantes. Contudo, a resistência dos trabalhadores, ainda que forte e organizada em alguns momentos, não foi suficiente para reverter o processo de transformação que se processou nas instituições escolares.

A segunda pesquisa refere-se ao estudo intitulado *Estudio de los Conflictos en los Sistemas Educativos de la Región: Agendas, Actores, Evolución, Manejo y Desenlaces*¹³. Motivada pela constatação de uma intensificação do conflito docente nos últimos anos na América Latina, em decorrência das reformas educacionais implantadas durante a década de 1990, a pesquisa objetivou

¹² Cf.: MELO (2002).

¹³ Cf.: OLIVEIRA e MELO (2004).

mapear e compilar as principais estratégias de protesto dos docentes, em 18 países¹⁴ da região, no período de 1998 a 2003. Tal pesquisa identificou como cenário das lutas, em quase todos os países da região, a existência de sociedades e economias em crise e sistemas educativos debilitados, segmentados e "desfinanciados"¹⁵, organizados de maneira centralizada e burocrática. Constatou, também, que todos esses países empreenderam reformas educacionais na década de 1990, expressas sob o lema da "qualidade, equidade e eficiência", sob a pretensão de modificar a raiz da estrutura do sistema escolar, o currículo, a gestão, a cultura escolar. Entre os protagonistas das lutas, os sindicatos docentes se destacaram, desempenhando um papel central nos conflitos, e os principais antagonistas foram os governos nacionais seguidos dos municipais. Outro aspecto verificado foi a longa duração dos conflitos registrados. A Argentina apresentou conflitos de maior duração, totalizando 1.491 jornadas de protesto, o que equivale a mais de uma manifestação por dia durante parte do governo Menem e após a renúncia de Fernando de la Rúa¹⁶. Em seguida, aparece o Brasil com 1.118 dias de protestos sindicais docentes. Os demais países tiveram protestos mais curtos. Dentre as formas de protesto utilizadas, verificou-se a predominância de greves e paralisações em modelo clássico, seguidas de atos públicos e marchas. Entre as reivindicações, destacaram-se as de ordem laboral e política educativa. Os temas de disputa mais importantes relacionam-se predominantemente com as condições salariais e trabalhistas de professores, a capacitação e o aperfeiçoamento profissional, o orçamento para a educação, a falta ou precariedade de incentivos e estímulos econômicos ao setor. As lutas por pagamentos de salários atrasados, a recusa ao pagamento por meio de abonos e as demandas por recomposição salarial foram os principais eixos estruturadores dos conflitos docentes na América Latina, sendo estes articulados nos momentos de maior radicalização dos movimentos pela defesa da educação pública. Verificou-se, também, certo caráter cíclico na evolução e no desenlace dos conflitos. O estudo permitiu inferir que o aumento dos conflitos, na região, denuncia a distância existente entre as prescrições contidas nos programas de reforma educativa e a precariedade das condições políticas, econômico-financeiras e normativas nos países da América Latina. Se, de um lado, o estudo propiciou uma visão panorâmica dos conflitos docentes ocorridos na região, acolhidas ou preconizadas pelos sindicatos docentes e possibilitou verificar as semelhanças e diferenças existentes entre os países, apontando tendências dos conflitos explícitos¹⁷, ele também descortinou uma grande lacuna em torno das lutas cotidianas dos docentes. Isso porque os conflitos abertos,

¹⁴ Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Equador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, República Dominicana, Uruguai e Venezuela. Dentre esses, realizaram-se estudos de caso para análises em profundidade nos seguintes países: Argentina, Brasil, Equador, México e Peru.

¹⁵ O termo refere-se às medidas de redução ou contenção adotadas nos orçamentos para a educação.

¹⁶ Cf.: GENTILI e SUÁREZ (2004).

¹⁷ A definição da luta, do conflito explícito e implícito, será tratada à frente.

organizados, coletivos, acolhidos ou preconizados por sindicatos representam apenas uma das estratégias de luta exercidas pelos docentes. As demais, operadas no cotidiano do trabalho, precisam ser igualmente identificadas e analisadas para ampliar e aprofundar a compreensão do problema. A pesquisa não permitiu, e nem se propunha, a compreensão das mudanças ocorridas no trabalho docente e nada dizem sobre as formas, os conteúdos, a frequência, enfim, as condições gerais que configuram a luta implícita dos trabalhadores, a qual se efetiva no dia a dia do trabalho na escola. Isso pode ser confirmado no estudo de caso do Brasil, onde se pesquisou conflitos coletivos explícitos ocorridos nas redes públicas de ensino de Minas Gerais e do Paraná no período proposto. Em Minas Gerais¹⁸, o estudo mostrou que as questões salariais e de caráter profissional, atinentes à defesa dos direitos trabalhistas, são as mais presentes nas lutas e manifestações dos trabalhadores da educação. Essa predominância se justifica pelo crescente quadro de precarização¹⁹ do trabalho a que esses profissionais se viram submetidos nos últimos anos. Por outro lado, as lutas revelaram, mesmo que de maneira sutil, a existência de tensões relativas à realidade do processo de trabalho. Essas tensões parecem resultar de diferentes fatores expressos no trabalho docente, muitos deles já apontados por diversos estudos²⁰, tais como a intensificação do trabalho, a crescente perda de autonomia, a alienação, a desvalorização e a precarização a que esses profissionais vêm sendo submetidos nos últimos anos, sobretudo em decorrência das reformas educacionais em curso a partir de 1990. As respostas, em geral análogas, das administrações às múltiplas estratégias de luta e resistência do movimento de trabalhadores da educação, geradas e/ou rerepresentadas a partir das reformas educacionais e suas conseqüentes alterações na organização escolar e na organização do trabalho na escola, mostraram que o movimento dos docentes obtém poucos ganhos a partir de suas lutas. Os resultados e desdobramentos dessas lutas indicaram a necessidade de se repensar as formas de abordagem do problema que os motiva, as estratégias utilizadas pelos trabalhadores e suas entidades de representação. Indicaram, também, a necessidade de se investigar a natureza, o significado e o sentido das manifestações de luta e resistência, os interesses implícitos e explícitos dos trabalhadores que as protagonizam e as conseqüências desses conflitos.

A presente investigação buscou articular e responder indagações emanadas dessas duas pesquisas, tomando as políticas públicas relativas à educação profissional como os instrumentos analíticos das manifestações de conflito envolvendo os trabalhadores docentes. Delas emergiu a

¹⁸ O recorte da pesquisa, em Minas Gerais, justifica-se por haver participado diretamente da pesquisa neste Estado.

¹⁹ O conceito de *processo de precarização do trabalho* é tratado por Pochmann (1999) em seus estudos sobre a temática do mundo do trabalho no final do século XX. O autor identifica variáveis que caracterizam tal processo, sobretudo a partir da década de 90, entre os quais se destacam a redução dos custos do trabalho, expressa em baixos salários; a elevação das jornadas de trabalho e a progressiva perda de direitos dos trabalhadores.

²⁰ Cf. ENGUITA (1991), APPLE e TEITELBAUN (1991), CONTRERAS (2002) TARDIF e LESSARD (2005).

proposta de estudar e comparar realidades dos dois países latino-americanos que tivessem empreendido reformas educativas na década de 1990 e que se destacassem pela expressão e extensão dos conflitos sindicais docentes verificados desde então. Foi assim que o Brasil e a Argentina despontaram como opções para a comparação pretendida.

Estrutura da Tese

Este trabalho está organizado em cinco capítulos que são precedidos por esta introdução e sucedidos pelas considerações finais. O primeiro capítulo aborda a conflituosidade no capitalismo contemporâneo. Procura oferecer uma visão geral acerca das teorias explicativas do conflito, identificar o que há de novo nos protestos sociais da contemporaneidade e apresentar alguns conceitos que se constituem em categorias de conteúdo importantes na presente pesquisa. O segundo capítulo realiza uma discussão conceitual em torno da conflituosidade no trabalho docente. Partindo do lugar da educação e da escola no capitalismo, busca identificar as problematizações e conceituações do trabalho e do conflito docente em suas configurações recentes. A primeira parte do terceiro capítulo apresenta as reformas educacionais empreendidas em alguns países da América Latina nas últimas décadas e situa os países pesquisados oferecendo alguns de seus elementos históricos, sociais, econômicos, políticos e educacionais. A segunda parte focaliza as reformas e as políticas para a educação profissional a partir de 1990 no Brasil e na Argentina e traça uma breve comparação entre eles. O quarto capítulo expõe, primeiramente, alguns resultados da pesquisa de campo abordando aspectos gerais das escolas. Posteriormente, apresenta o perfil dos docentes argentinos e brasileiros. O quinto capítulo apresenta e discute as transformações operadas no trabalho docente a partir das reformas educativas e as manifestações de conflito expressas pelos docentes. Por fim, são apresentadas algumas considerações, nas quais se busca destacar os principais pressupostos da investigação e dar relevância aos principais achados relativamente ao objeto do estudo.

CAPÍTULO I

*Mesmo com toda a fama, com toda a brahma
Com toda a cama, com toda a lama
A gente vai levando, a gente vai levando, a gente vai levando.
A gente vai levando essa chama.
Mesmo com todo o emblema, todo o problema.
Todo o sistema, todo Ipanema A gente vai levando,
a gente vai levando, a gente vai levando
A gente vai levando essa gema.
(Chico Buarque/Caetano Veloso)*

CONFLITUOSIDADE NO CAPITALISMO CONTEMPORÂNEO

Apresentação

Reúnem-se, neste primeiro capítulo, algumas idéias que concorrem para ampliar a compreensão do conflito que encerra a sociedade contemporânea.

A exposição parte da reflexão acerca dos significados das grandes transformações contemporâneas no âmbito da sociedade, em suas múltiplas dimensões e sob diferentes abordagens. Buscam-se as conexões prováveis e a identificação dos possíveis reflexos dessas transformações sobre o trabalho, tanto em sua dimensão de atividade quanto de classe. Trata-se, fundamentalmente, de tentar compor um pano de fundo que ajude a refletir sobre a atual conformação da classe trabalhadora e suas (novas?) formas de luta e reconhecer o que há de novo nas atuais manifestações da conflituosidade social. Toma-se, como foco principal para as reflexões, as manifestações mais explícitas dos chamados novos movimentos sociais.

Procura-se ainda identificar as teorias explicativas do conflito social no bojo do conflito entre capital e trabalho, focalizando-se as manifestações deste que se expressam no próprio trabalho como atividade, já que o cerne das indagações da presente tese reside nas mesmas. Na tentativa de aproximação teórica do objeto pesquisado, são aportados conceitos chaves relacionados ao conflito, procurando-se identificar as principais polêmicas que os envolvem na atualidade.

Plasticidade do capital, novos sujeitos e movimentos sociais

Ao longo da história, o modo de produção capitalista vem passando por crises e por mudanças, através das quais busca garantir-se e expandir-se. É verdade que o capital possui uma

grande plasticidade, que se configura como um componente fundamental no processo de sua reprodução, como modo de produção hegemônico.

Villar (1964) e Hobsbawn (1982), em diferentes estudos, classificam as fases do capitalismo como pré-capitalismo (entre o século XVI e o XVIII), capitalismo concorrencial (de 1760 a 1870) e capitalismo monopolista (a partir de 1870).

Ora, sabe-se que o capitalismo implantou-se sobre a velha ordem, em alguns países por meio de revoluções liberais; em outros, através de transições pelo alto²¹ com a modernização e a industrialização. Trouxe consigo, no conflito entre capital e trabalho, patente ou latente, a questão social, evidenciada pelas precárias condições de vida a que foram submetidos os trabalhadores, refletidas em extensas jornadas de trabalho, baixos salários, desemprego, entre outras. Sabe-se, também, que as idéias socialistas e os movimentos de resistência - a busca de transformação realizada pelos trabalhadores - surgem dos problemas econômicos, políticos e sociais gerados pelo novo modelo. Ao longo de sua existência, o capitalismo vem se reproduzindo e se transformando, como já referido, mas são as transformações do final do século XX que interessam mais diretamente ao presente estudo. Tratam-se de enormes transformações na estrutura do capitalismo em escala mundial, no campo da política, da economia, da administração e da cultura. Tais transformações acarretam profundas mudanças nas diversas esferas da sociedade, especialmente nas formas de organização e exercício do poder, na organização das empresas, no mercado de trabalho, na educação.²²

São inegáveis as notórias transformações que vêm se processando a partir de fins da década de 1970. De fato, os sinais do esgotamento do regime de acumulação e de incorporação da população pautado no modelo fordista já se faziam sentir nos anos sessenta, nas inúmeras revoltas ocorridas em muitos países desenvolvidos e, posteriormente, na América Latina (OLIVEIRA, 2000a). As ditaduras militares na América Latina são a demonstração mais contundente da crise que se deflagra a época, frente à qual a alternativa encontrada foi o endurecimento do regime.

Vale lembrar que novas formas de dominação autoritária com características comuns se verificaram em alguns países latino-americanos a partir do golpe de Estado de 1964 no Brasil. À primeira experiência da Argentina, iniciada em 1966, seguiram-se as do Chile e do Uruguai, ambas na década de 70. Em 1976, esse experimento reaparece na Argentina com características muito mais aguçadas.

Essas formas autoritárias foram denominadas por O'Donnell (1990) de Estado Burocrático Autoritário, compreendido como um tipo de Estado de uma sociedade capitalista que se distingue de

²¹ Essa passagem, no Brasil, foi operada por meio de um pacto entre oligarquia agrária e Estado para a industrialização do país. Tal processo foi denominado por IANNI (1985) de transição conservadora.

²² Cf. THERBORN (1995, p.38), CHESNAIS (1996).

outros Estados autoritários por suas características históricas. Segundo O'Donnell (1990, p.60-62), que toma como referência o Brasil e a Argentina, são características do Estado Burocrático Autoritário: sua base social principal assentada na grande burguesia; ser um conjunto de organizações no qual adquirem peso decisivo as especializadas na coerção e as que se dedicam à normalização da economia; ser um sistema de exclusão política orientado a impor e viabilizar uma ordem particular na sociedade. O autor afirma que o Estado Burocrático Autoritário exclui e submete um setor popular previamente ativado a severos controles que visam eliminar sua presença prévia no cenário político e destruir ou capturar os recursos que sustentavam essa ativação; suprime duas mediações fundamentais da relação Estado e sociedade, a cidadania e a democracia política; realiza a proibição do popular, mediante o impedimento de invocações de forças coletivas enquanto classe. Além disso, é um sistema de exclusão econômica do setor popular, promove normalização econômica e padrão de acumulação de capital orientados para o benefício das grandes unidades oligopolistas de capital privado e de algumas instituições estatais. Conforme esse autor, isso aumenta as desigualdades sociais preexistentes. Essa forma de Estado, afirma, promove tentativas sistemáticas de despolitizar as questões sociais, submetendo-as ao que se qualifica como critérios neutros e objetivos de racionalidade técnica. Esse regime implica fechamento de canais democráticos de acesso ao governo, dos critérios de representação popular ou de classe, ficando o acesso restrito aos ocupantes da cúpula das grandes organizações, especialmente as forças armadas e das grandes empresas, privadas e públicas. (O'DONNELL, 1990, p.60-62)²³.

Convém destacar que as transformações processadas no capitalismo do final do século XX, a despeito de promoverem grandes rupturas com práticas do passado, sobretudo com o recurso à ciência e à tecnologia, representam, simultaneamente, continuidade de princípios na medida em que também conservam elementos antigos, notadamente no que se refere ao pensamento econômico liberal.

Assim, rompendo e conservando, esse novo processo de reestruturação, por uns autores denominado de globalização e, por outros, de mundialização, pode ser considerado como um novo estágio de desenvolvimento do capitalismo²⁴.

Bernardo (2000, p.35-45), analisando os novos pólos de poder que interferem na vida social contemporânea, afirma que a nova forma assumida pelo capitalismo é caracterizada por mudanças nos parâmetros de integração e coordenação do sistema como um todo. Verifica-se, segundo o autor, o aparecimento de novos pólos de poder constituídos pelas grandes empresas, interferindo cada vez com maior força, tanto no planejamento econômico quanto nas esferas social e cultural, assumindo o papel

²³ Para outras análises do novo autoritarismo que se desenvolveu na América Latina nos anos 70 e dos diferentes contextos históricos em que o mesmo se deu, ver coletânea organizada por COLLIER (1982).

²⁴ Cf. CHESNAIS (1996); MARTINS (1996); SANTOS (2000a); ORTIZ (2001).

anteriormente desempenhado pelo próprio aparelho de Estado. Nesse contexto, a divisão em países, habitualmente considerada como forma de abordagem da economia mundial, deve ser substituída pela divisão em companhias transnacionais e blocos de países sob a égide das primeiras. Essa nova fase, qualificada pelo autor como uma revolução sob a hegemonia das empresas, possui como síntese a procura por maior produtividade com um único critério norteador do qual decorre o núcleo organizador de todo o processo econômico e social: produzir mais em igual tempo.

No entendimento do autor, o capitalismo, em sua fase atual, ao pretender reduzir a amplitude do Estado, na verdade, está diminuindo os poderes do Estado Restrito para reforçar a soberania do Estado Amplo, reafirmando, dessa forma, o seu caráter econômico totalitário, que busca dominar, durante todas as horas do dia, a vida dos trabalhadores. O autor assim define essas duas instâncias do Estado: “Estado Amplo inclui todas as formas organizadas do poder das classes dominantes. [...] Estado Restrito inclui apenas o aparelho político reconhecido juridicamente, e tal como é definido pelas Constituições dos vários países, ou seja, governo, parlamento e tribunais [...]”, (BERNARDO, 1989, p. 41-49). As idéias que ele apresenta em seu modelo teórico explicativo ajudam a compreender o esvaziamento do poder do Estado nas últimas décadas assim como os processos de privatização dos serviços públicos. O significado desses processos seria, segundo esse autor, a passagem de poder de uma esfera para outra, ou seja, a redução do Estado Restrito em função da ampliação do Estado Amplo. À luz desse modelo, pode-se repensar as Reformas do Estado empreendidas a partir da década de 1980, cuja reestruturação sobre as bases do liberalismo econômico tem levado à redefinição do seu papel e suas repercussões no campo social, em especial, na área da educação.

Com efeito, verifica-se que, nesse período, os Organismos Internacionais como a Organização Mundial do Comércio (OMC), o BM e o Fundo Monetário Internacional (FMI) indicaram um modelo de estabilização e ajustes para os países ditos subdesenvolvidos²⁵, forçando-os a redefinir seu lugar no sistema produtivo mundial e nele assumir uma posição em geral subordinada. Esses organismos internacionais desempenham em realidade o papel de agentes dos interesses transnacionais e de instrumentos de disciplinamento das burocracias estatais. É desse papel que decorrem as recomendações para as reformas do Estado desses países, cujo elemento central era a mudança do papel do Estado. Assim, cumprindo tais recomendações, os Estados nacionais assumem a tarefa de modernizar a esfera pública com vistas a atrair o capital externo, garantindo-lhe lucros com menores riscos, mediante o oferecimento de condições a ele favoráveis. Para tanto, empresas estatais são privatizadas, medidas econômicas atrativas e modelos de descentralização administrativa na esfera pública são adotados, cortes nos programas sociais e redução dos quadros de pessoal do Estado são

²⁵ Cf.: SALAMA e VALIER (1997) e CALCAGNO (2001).

efetuados. Em paralelo, o Estado assume o papel de promover medidas que desregulam as relações de trabalho, através das quais se procura baixar os custos da força de trabalho. (DINIZ E AZEVEDO, 1997).

Simultaneamente à Reforma do Estado e às demais transformações societárias, são processadas transformações no setor produtivo. Com efeito, a reestruturação produtiva representa um dos aspectos das transformações econômicas, operadas na atual fase de reestruturação capitalista, não podendo ser pensada isoladamente. Tal fenômeno, segundo Oliveira (2000a), pode ser compreendido como as mudanças tecnológicas, organizacionais e gerenciais ocorridas no processo de trabalho, tendo como principal mote a passagem do fordismo para outro estágio de acumulação, visando alternativas que conferissem maior dinamismo ao processo produtivo, que dava claros sinais de colapso. Para Oliveira, a reestruturação produtiva é: “(...) parte integrante de uma análise onde as transformações no processo de trabalho, quer nos aspectos concernentes aos objetos e meios de trabalho, quer nas formas de organização e controle, são produtos da relação dialética inerente ao conflito entre capital e trabalho.” (OLIVEIRA, 2000a, p. 67).

No Brasil, ela se desenvolve de forma mais lenta do que em países de capitalismo avançado, combinada à crescente integração aos mercados externos, bem como à necessidade de maior competitividade perante os produtos importados, não se apresentando, portanto, de maneira uniforme e definitiva. Muitos estudos vêm demonstrando que as empresas, (nos ramos da indústria, agropecuária e serviços) têm buscado a diversificação e a especialização de produção/serviços, a redução do tempo de lançamento dos produtos/serviços, a redução do tempo de projeto e fabricação, dos estoques e dos custos de produção e gerenciamento, a retomada do controle gerencial e a constituição de processos mais integrados e com adequada flexibilidade.

A característica de permanência que marca o processo de reestruturação nas forças produtivas capitalistas impõe transformações no padrão de uso e na remuneração da força de trabalho, isso implicando a ampliação do grau de heterogeneidade social, instabilidade no trabalho, precarização das condições e relações de trabalho e a permanência de elevadas taxas de desemprego, este agora caracterizado pela longa duração ou associado ao subemprego, a ocupações atípicas e parciais. (POCHMANN, 1999).

São vários os estudos que mostram como, nas últimas décadas, as relações de emprego e de trabalho se complexificaram e o controle sobre a força de trabalho se tornou mais difuso.²⁶ Com efeito, a mudança na forma de cristalização das relações de trabalho, sob a égide da flexibilidade,

²⁶ Cf. BALTAR, DEDECCA & HENRIQUE (1996); MATTOSO (1996); CASTEL (1999); POCHMANN (1999, 2001).

implica maior segmentação, precarização e pluralização do mercado de trabalho, apresentando outras características identificadas como formas de incorporação possível.

Analisando esse fenômeno, Pochmann (1999, p. 22) afirma que “assiste-se à conformação de um padrão de sociedade dual entre aqueles que se encontram plenamente incluídos, por meio de uma ocupação regular” e “os excluídos”. A seu ver, “uma nova situação de vulnerabilidades sociais estaria associada tanto à exclusão do mercado de trabalho quanto à inclusão precária, que passariam a impedir o acesso aos programas de proteção social.”

As transformações recentes no mercado de trabalho, as transformações da questão social e a nova questão social, tal como esta se configura a partir da década de 1970, são analisadas por Castel (2000), que toma como referência a situação da Europa Ocidental e, particularmente, a da França. Contudo, como ressalta esse autor, suas reflexões não são completamente estranhas ao que se passa em países da América Latina, como o Brasil, por exemplo, cujos sistemas de proteção social não se desenvolveram com o mesmo grau de sistematização e se degradam mais rapidamente. (CASTEL, 2000, p. 236). Para ele, nesses países que formaram uma sociedade salarial, embora não completamente, a situação é mais grave, mas a diferença parece ser mais de grau do que de natureza, por isso mesmo, propõe uma matriz de leitura para tentar interpretar também o que se passa neles.

Sintetizando sua proposta de caracterização da questão social, o autor afirma que esta

(...) é como uma aporia fundamental, uma dificuldade central, a partir da qual uma sociedade se interroga sobre sua coesão e tenta conjurar o risco de sua fratura. É, em resumo, um desafio que questiona a capacidade de uma sociedade de existir como um todo, como um conjunto ligado por relações de interdependência. (CASTEL, 1999, p. 18)

Castel (1999) chama a atenção para o caráter aparentemente abstrato dessa definição, mas destaca que ela pode ser perfeitamente ilustrada pela situação do início do século XIX, quando a questão social foi colocada explicitamente pela primeira vez com a ameaça de fratura representada pelos proletários das primeiras concentrações industriais, populações flutuantes, miseráveis, não socializadas, cortadas de seus vínculos rurais e que ameaçavam a ordem social pela violência revolucionária ou pela progressiva contaminação de todo o corpo social. Na primeira metade do século XIX, a questão social era descrita, reiteradamente, sob a forma de pauperismo. Porém, a situação hoje é outra, muito diferente e igualmente ilustra a síntese acima referida. O pauperismo, assegura o autor, deixou de ser a expressão da questão social e cedeu lugar ao questionamento da função integradora do trabalho na sociedade. Em suas palavras, o pauperismo:

(...) não é mais a questão social de hoje, porque essa ameaça foi afastada, porque esse primeiro proletariado miserável e subversivo passou a ser uma classe operária relativamente integrada, após um conjunto de processos (...). A nova questão social hoje parece ser o questionamento da

função integradora do trabalho na sociedade. Uma desmontagem desse sistema de proteções e garantias que foram vinculadas ao emprego e uma desestabilização, primeiramente da ordem do trabalho, que repercute como uma espécie de choque em diferentes setores da vida social, para além do mundo do trabalho propriamente dito.” (CASTEL, 2000, p. 239).

Para tornar compreensível a nova questão social, o autor realiza estudos minuciosos e profundos, dos quais convém abordar alguns elementos de forma sintética. O primeiro aspecto trazido de suas análises refere-se ao esclarecimento da trajetória ascendente do que chamou de sociedade salarial, ou seja, a estrutura que vinculava proteções fortes ao trabalho, assegurando uma estabilidade ao conjunto da sociedade no quadro. Esse autor destaca o que considera a grande inovação desenvolvida a partir do século XIX, o processo de transformação do trabalho em emprego, convergindo para a idéia de que o salariado não é mais uma situação provisória. Segundo ele, “(...) uma sociedade salarial é, sobretudo, uma sociedade na qual a maioria dos sujeitos sociais tem sua inserção social relacionada ao lugar que ocupam no salariado, ou seja, não somente sua renda, mas também, seu *status*, sua proteção, sua identidade.” (CASTEL, 2000, p. 243).

Para Castel (1999), a sociedade salarial, embora fortemente hierarquizada, inventou um novo tipo de seguridade ligada ao trabalho e não somente à propriedade, ao patrimônio. Um tipo de proteção, de regulação, ou seja, de direito do trabalho, que pode ser chamada de seguridade social, e que representa, em última instância, a possibilidade de controle do futuro, de progresso social, porque o presente é estável. O autor não nega que a sociedade salarial é uma sociedade desigual e conflituosa e que nela permanecem injustiças e exploração, mas chama a atenção para o fato de que é também uma sociedade na qual os indivíduos desfrutam de um mínimo de garantias e de direitos. Em sua opinião, esse movimento ascendente da sociedade salarial se rompeu, o que faz o futuro parecer mais nebuloso. Isso é demonstrado a partir de um segundo elemento trazido das análises do autor e que se refere à forma como a configuração da sociedade salarial veio sendo condicionada por processos como a internacionalização do mercado, a concorrência e a competitividade, tornando o trabalho alvo de dois tipos de redução de custos: minimização do preço da força de trabalho e maximização de sua eficácia produtiva. A seu ver, a flexibilização é a palavra-chave das transformações atuais.

A flexibilidade é definida por Castel (1999)²⁷ como uma maneira de nomear a necessidade de ajustamento do trabalhador moderno à sua tarefa, o que não se reduz à necessidade de ajuste mecânico a uma tarefa pontual, mas exige que o operador esteja imediatamente disponível para adaptar-se às flutuações de demanda. Assim, gestão em fluxo tenso, produção sob encomenda e resposta imediata

²⁷ O autor afirma que a flexibilidade sempre se apresentou como um conceito polissêmico, com múltiplas significações e hoje remete, mais imediatamente do que no passado, à questão da flexibilização das relações de trabalho e do tempo de trabalho e à questão mais global da precarização social e do trabalho, induzidas pela emergência dos novos modelos produtivos. (CASTEL, 1999).

aos acasos dos mercados viraram os imperativos categóricos das empresas competitivas. Para assumi-los, a empresa pode recorrer à subcontratação, através de empresas satélites, à custa de grande precariedade das condições de trabalho e de muitos riscos de desemprego, o que é denominado de flexibilidade externa. Pode, também, treinar seu pessoal para a flexibilidade e para a polivalência a fim de lhe permitir enfrentar toda gama de novas situações, com a própria empresa se responsabilizando pela adaptação de seu pessoal às mudanças tecnológicas, mas à custa da eliminação daqueles que não atingem as novas normas de excelência, o que é chamado de flexibilidade interna. (CASTEL, 1999).

De acordo com esse autor, as novas técnicas de gerenciamento das empresas e o estabelecimento de novas relações de trabalho são tentativas do capital de ganhar ideologicamente o trabalhador através de mecanismos de controle do processo de trabalho, tais como reengenharia, celularizações, horizontalização hierárquica, flexibilidade funcional, modernas formas de contratação (subcontratação, trabalho domiciliar, trabalho por tarefas, trabalho por tempo parcial, trabalho sem contrato, etc.) e gerenciamento (trabalho em equipe, *just-in-time*, círculos de controle de qualidade, etc.).

E é a flexibilização que traduz essas exigências e conduz a um processo de precarização e à instabilidade. A precarização do trabalho é considerada pelo autor como o grande fenômeno que atinge as situações de trabalho, no sentido de que sua remercantilização é o maior desafio que hoje se apresenta. É um processo central do capitalismo moderno. Talvez maior, inclusive, que o próprio desemprego, o qual, segundo o autor, é alimentado por esse processo de precarização do trabalho. Este, apesar de tocar de forma desigual as diferentes categorias sociais, afeta principalmente os trabalhadores, sobretudo, os pouco qualificados.

Em síntese, para Castel (2000), três constatações caracterizam três planos de cristalização da questão social em países como a França: a desestabilização dos estáveis; a instalação na precariedade e o crescimento dos sobrantes, daqueles que não têm lugar na sociedade e que a ela não são integrados.

O Brasil, assim como muitos países da América Latina, pode confirmar claramente essa síntese e a assertiva de Castel (1999) de que em países periféricos a situação é ainda mais grave. Mas o autor insiste em encontrar alternativas para o futuro sombrio desenhado pela atual questão social. Nesse sentido, chega a formular quatro eventualidades para a escritura da história futura:

1. continuar a degradação da condição salarial – consequência direta da aceitação da hegemonia do mercado, correndo-se o risco da quebra da coesão social;
2. tentar manter a situação atual, multiplicando-se os esforços para estabilizá-la, o que seria uma opção moderada sensata, mas dependeria de certas condições, o que faz duvidar de suas chances de manter por muito tempo o *quase-status-quo*;

3. reconhecer a perda da centralidade do trabalho e a degradação da condição de assalariado e tentar encontrar-lhe escapatórias, compensações ou alternativas;
4. preparar uma redistribuição dos raros recursos que provêm do trabalho socialmente útil, o trabalho produtivo e as proteções mínimas para escapar da instalação na precariedade.

Parece residir nessa última opção a hipótese propositiva do autor, pois, a seu ver, “(...) o que funda a dignidade social de um indivíduo não é necessariamente o emprego assalariado, nem mesmo o trabalho, mas sua utilidade social, isto é, sua participação na produção da sociedade (...)”. Ademais, a sociedade salarial, enquanto construção histórica, está desmoronando. Mas o autor opta por acreditar que a civilização do trabalho sofre uma metamorfose face à vulnerabilidade da pós-proteção. Ele não concorda com a tese que difunde a morte da sociedade salarial, mas afirma que esta sofre “uma metamorfose, que conserva traços da condição de assalariado”. Para Castel (1999) “o cerne da questão suscitada pelo desmoronamento da sociedade salarial, o cerne da questão social hoje se refere ao processo de formação de uma força de trabalho condenada à inutilidade”. A seu ver, na sociedade industrial, sobretudo para as classes populares, o trabalho funciona como um grande integrador, apontando que há integração familiar, escolar, profissional, social, política, cultural, etc. Mas o trabalho é um indutor que atravessa esses campos, é um princípio, um paradigma, enfim, é algo que se encontra nas diversas integrações concernidas e que torna possível a integração das integrações sem fazer desaparecerem as diferenças ou os conflitos. Entretanto, afirma o autor, seria possível sintetizar as transformações recentes relativas à precarização do trabalho para categorias cada vez maiores da população ativa, com a seguinte colocação: “a identidade pelo trabalho está perdida”. No entanto, ainda segundo ele, é difícil “mensurar a recente degradação das funções integradoras desempenhadas pelo trabalho”. O autor acredita que a civilização do trabalho sofre uma metamorfose em face da vulnerabilidade de pós-proteção e não concorda com a morte da sociedade salarial. (CASTEL,1999).

Essas contribuições de Castel (1999) ao pensar a nova questão social remetem a indagações sobre os atuais processos de degradação das condições de vida de milhões de indivíduos no mundo, em particular, dos que se situam em países da América Latina, onde tais processos são, como já referido, muito mais severos. Como se define a pobreza hoje? Qual é a sua dimensão e a abrangência no mundo atual? Como a pobreza se origina e quais são suas particularidades nas diversas partes do mundo? O que há de novo na pobreza? Que medidas estão sendo adotadas no sentido de combatê-la e quais têm sido os resultados delas? O que se pode esperar, para o futuro, dos indivíduos em condição de pobreza e das sociedades em que se situam?

Sabe-se que a miséria é produto do capitalismo e sua superação está vinculada à própria superação desse modo de produção. Marx assinalou que a desigualdade e a pobreza são produzidas

inevitavelmente pelas sociedades capitalistas, uma vez que estas geram a acumulação da riqueza nas mãos de um número cada vez menor de ricos e a generalização da miséria entre os povos de todo o mundo. E que ambas são vitais para o funcionamento normal das economias capitalistas. A desigualdade é necessária para produzir uma força de trabalho diversificada, por seu papel na produção de um excedente expropriável. Segundo esse autor, a lei geral da acumulação capitalista “(...) ocasiona uma acumulação de miséria correspondente à acumulação de capital. A acumulação da riqueza num pólo é, portanto, ao mesmo tempo, a acumulação de miséria, tormento de trabalho, escravidão, ignorância, brutalização e degradação moral no pólo oposto.” (MARX, 1984).

Conforme afirma Parada (2001), é comum encontrar, em estudos de diversas áreas das ciências sociais, vários conceitos utilizados como sinônimo de pobreza, mas esses, sem dúvida, não são equivalentes a ela. Vejam-se, por exemplo, alguns conceitos mais usuais: desigualdade, marginalidade, equidade e, mais recentemente, exclusão. O autor, recorrendo à definição clássica de pobreza, qual seja, “é a falta de acesso ou domínio dos requisitos básicos para manter um nível de vida aceitável”, afirma que isso significa que é pobre quem não tem suficiente comida ou carece de acesso a uma combinação de serviços básicos de educação, saúde, água potável, sistemas de saneamento adequados e lugar de residência seguro. Mas usualmente, prossegue Parada, a pobreza é definida ou reconhecida a partir de diferentes enfoques e perspectivas, baseando-se em considerações de caráter econômico, sendo o método mais utilizado, embora mais criticado, a definição dos pobres a partir da construção de uma linha da pobreza. São considerados pobres aqueles que não possuem os mínimos estabelecidos nessa linha(,) que é construída com base em: pesquisas em domicílios, requerimentos mínimos de nutrição, construção de cestas básicas de alimentação e fatores de desenvolvimento humano tais como escolarização, acesso à cultura e analfabetismo. A linha de indigência e o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), adverte o autor, são outros indicadores também utilizados para medir a pobreza. Frequentemente os economistas usam a renda como medida representativa da pobreza por considerá-la meio para assegurar a atenção às demais necessidades básicas e, segundo ele, por essa razão a maioria das estratégias para combater a pobreza dedicam grande atenção à geração de renda como a principal solução do problema. (PARADA, 2001, p. 66).

Entretanto, nenhum desses indicadores é capaz de descrever o fenômeno da pobreza combinado ao de concentração na distribuição da renda e, vale lembrar, no caso brasileiro, esses fatores estão fortemente associados.

O fenômeno do crescimento da pobreza e o aparecimento, nas últimas décadas, do que se convencionou chamar de *nova pobreza*, segundo Paugam (2003), remete a uma série de evoluções simultâneas que se referem, em particular, à degradação do mercado de trabalho. O autor compreende,

assim como Castel (1999), que os resultados de processos que ocorreram gradativamente em países de razoável nível e desenvolvimento econômico, com as novas etapas contemporâneas, passaram a discriminar segmentos sociais cada vez mais amplos da população, incorporando fortemente os pobres provenientes do rebaixamento social de setores médios. O cerne da questão, para Paugam (2003), portanto, também reside na precariedade do trabalho, com a multiplicação dos empregos instáveis e o grande aumento do desemprego prolongado, a ausência de qualificação, a incerteza em relação ao futuro, o enfraquecimento dos vínculos sociais, mas também no pauperismo associado à crise da sociedade industrial e da noção de progresso. Mais do que a pobreza, que pode ser concebida de forma estática e como mensuração, trata-se, conforme o autor, de um processo que aprofunda a pauperização das condições de vida dos pobres estruturais e a tendência de concentração de renda nas mãos de um grupo pertencente a setores mais favorecidos que progressivamente empurra, para fora da esfera produtiva, os segmentos sociais menos qualificados.

Notadamente, vive-se um processo de polarização da sociedade sem precedentes na história da humanidade: de um lado uma enorme quantidade de marginalizados; de outro, um grupo muito reduzido de detentores de todas as riquezas. O crescente aumento do pauperismo e sua caracterização como fenômeno de massa a partir de 1980 é um elemento que se destaca nesse amplo processo de transformações. O agravamento dos indicadores sociais vem sendo evidenciado tanto em países do hemisfério norte como do hemisfério sul, contudo, na América Latina, essa tendência adquire dimensões alarmantes em função do processo de ajuste estrutural e de reformas empreendidas na região. A pobreza, tanto nos centros urbanos como no meio rural, é a principal questão social das sociedades latino-americanas.

Por outro lado, com a crescente concentração de renda e a degradação social de grandes massas populacionais na periferia do capitalismo, as sociedades passam a conviver com o aumento do nível de violência.

Em seu estudo sobre a militarização, o crime e o poder invisível verificados na Guatemala nas últimas décadas, Ibarra (2004) se questiona se a ampliação da pobreza na América Latina seria a geradora da insegurança na região, que nas décadas de 1980 a 1990 ocupou a segunda colocação em níveis de violência mundial. No seu modo de ver, há um risco nesse tipo de relação que reside na criminalização da pobreza. O autor afirma que pobreza necessariamente não gera a delinquência. Contudo chama a atenção para o fato de sua associação a outros fatores sempre se tornar um excelente caldo de cultivo para a criminalidade.

No Brasil, os episódios com o crime organizado no Estado de São Paulo em 2006 e outros Estados, posteriormente, são reveladores dos níveis alarmantes que a violência alcançou nas cidades e, também, patenteiam a incapacidade dos governos de lidarem com o problema²⁸.

Mas, afinal, o que de fato significa a pobreza hoje e por que, nas últimas décadas, organismos internacionais ligados à Organização das Nações Unidas (ONU) têm manifestado preocupação com o aumento de sua expressão no mundo?

Segundo Abranches (1998), o significado de ser pobre é muito simples: “(...) significa (...) consumir todas as energias disponíveis exclusivamente na luta contra a morte; marginalização no usufruto dos benefícios do progresso e no acesso às oportunidades de emprego e consumo; desproteção por falta de amparo público adequado e inoperância dos direitos básicos de cidadania, que incluem a vida e o bem-estar”. (ABRANCHES, 1998, p. 16). O autor esclarece que as pessoas muito pobres são politicamente mais fracas e dependentes, não podendo atuar como cidadãos íntegros, porque consomem a maior parte de suas energias lutando para sobreviver. A necessidade lhes tolhe a liberdade. Ele destaca, ainda, que a existência desse tipo de destituição debilita toda a nação, lembrando que, se uma parcela de seus membros permanece sem direitos e sem liberdade, o direito de todos à liberdade é posto sob permanente ameaça.

E é nesse sentido que se insere a profunda preocupação decorrente das ameaças emanadas do aumento da pobreza ao longo das últimas décadas. Isso resultou na adoção de medidas de alívio, como são referidas as iniciativas do BM e do FMI, empreendidas com vistas a proporcionar alívio na carga da dívida de alguns dos países mais pobres do mundo e altamente endividados, acelerando o alívio da dívida e fortalecendo o vínculo entre esse alívio e a redução da pobreza. No Relatório de 2000 do BM, a idéia da necessidade de intervenção internacional fica bem clara:

Medidas nos níveis nacional e local nem sempre serão suficientes para reduzir rapidamente a pobreza. Há muitas áreas que requerem medidas internacionais – especialmente por parte dos países de altas rendas – para melhorar as perspectivas dos países pobres e dos seus habitantes. Uma concentração maior no alívio da dívida e na maior efetividade da assistência para o desenvolvimento são ingredientes importantes. (BANCO MUNDIAL, 2000).

²⁸ Referem-se aqui às ondas de violência deflagradas pelo crime organizado em maio de 2006, em São Paulo. Na ocasião, deram-se início as execuções sumárias de agentes do Estado. A facção criminosa denominada Primeiro Comando da Capital (PCC) surgida em 1993, no Anexo da Casa de Custódia de Taubaté, interior de São Paulo, teria matado 59 pessoas em três atentados entre maio e agosto de 2006. Foram mortos 25 policiais militares, 4 guardas civis, 7 policiais civis, 14 agentes penitenciários, 6 civis e 3 seguranças. No total, foram 998 ataques no período. Ocorreram rebeliões em praticamente todos os presídios e em algumas unidades da Fundação Estadual do Bem Estar do Menor (FEBEM). Alguns movimentos do gênero foram também observados em outros Estados, como Espírito Santo, Paraná e Mato Grosso. Mas São Paulo foi o estado que mais conviveu com dias de pânico e terror.

Cf. *site*: <<http://www.tribunadosol.com.br/imprimir.asp?id=32507>>. No Rio de Janeiro, uma das cidades mais violentas do país, a resposta oficial contra o crime organizado é mais violência. Em 2007, por exemplo, 449 pessoas morreram em ações de Policiais Militares. Em 2008, já foram registradas 502 (aumento de 11%). Também é alto o número de policiais mortos nas operações. Cf. *site*: <http://www.revistaforum.com.br/sitefinal/NoticiasIntegra.asp?id_artigo=4032>.

As assertivas do BM destacam reiteradamente seu objetivo fundamental “de fazer com que a pobreza recue de forma duradoura nos países em desenvolvimento”. Subjacente à preocupação com a pobreza, há o temor da perda de legitimidade dos governos, da fragmentação social grave, das expressões sociais fortes e repentinas, ou seja, teme-se a politização da degradação social. O objetivo implícito desses organismos internacionais é neutralizar áreas conflitáveis. (SALAMA & VALIER, 1997).

Orientadas por esses princípios, as políticas de combate à pobreza assumem a forma de políticas sociais focalizadas nos segmentos extremamente pobres, destituídos dos meios elementares de sobrevivência. (SALAMA & VALIER, 1997; ABRANCHES, 1998). Essas políticas são destinadas a garantir-lhes um mínimo de serviços de primeira necessidade e de infra-estrutura social por meio de programas, em geral de caráter temporário. Entre as características mais marcantes desse tipo de política encontram-se: a orientação de assistência-benfeitoria em lugar da noção de seguro prevalente no modelo anterior que vem acompanhada pelo incentivo ao setor informal; a privatização dos serviços àqueles que dispõem de capacidade de compra e; o recurso à participação popular - participação ativa dos envolvidos - em nome da eficiência. (SALAMA & VALIER, 1997).

Segundo Relatório da Comissão Econômica Para a América Latina e o Caribe (CEPAL), intitulado Panorama Social da América Latina 2007²⁹, na região ainda vivem em situação de pobreza 194 milhões de pessoas, das quais 71 milhões são indigentes. Mas segundo o documento, a pobreza caiu no último ano. Em 2006, 36,5% da população da região encontrava-se em situação de pobreza, enquanto 13,4%, em de extrema pobreza ou indigência. Os números indicam que, no último ano, 15 milhões de pessoas saíram da pobreza e 10 milhões deixaram de ser indigentes.

No Brasil, segundo estudo da Fundação Getúlio Vargas (FGV) intitulado “Miséria, Desigualdade e Políticas de Renda: o Real do Lula”³⁰, em 2005, foram registradas 42.033.587 pessoas com renda *per capita* abaixo de R\$ 125 mensais e, em 2006, havia no país 36.153.687 pessoas classificadas como miseráveis. O estudo, baseado na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2007, verificou a queda de 15,2% da miséria em 2006, em relação ao ano anterior. Para essa população, desde 1995 vêm sendo dirigidas políticas sociais focalizadas. Segundo o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), registram-se 11,1 milhões de famílias em todos os municípios brasileiros atendidas no Programa Bolsa Família.

²⁹ Cf. *site*: <www.eclac.cl/cgi-bin/basil/default.asp>.

³⁰ Cf. *site*: <www.fgv.br/fgvportal/>.

Estudos da CEPAL e da FGV vêm apontando os programas públicos de transferências implementados no país como um fator decisivo explicativo da queda dos números da miséria. Contudo, pode-se indagar se, de fato, essa afirmativa é procedente. Sabe-se que embora essas políticas sociais focalizadas possam atender determinadas necessidades imediatas de seus destinatários, em geral mostram-se inócuas para alterar o quadro geral da pobreza. Sabe-se ainda que de forma complementar às essas políticas, verifica-se, de um lado, o forte endurecimento em relação às reivindicações dos trabalhadores organizados e, de outro, a repressão aos comportamentos inadmissíveis. (SALAMA & VALIER, 1997).

O recente conflito vivido no México elucidava bem o tipo de endurecimento de que nos falam os autores. Em 2006 e início de 2007, o governo mexicano presidido por Vicente Fox do Partido da Ação Nacional exacerbou-se na repressão contra seus oponentes em Oaxaca, um pauperizado Estado do sul mexicano, governado por Ulisses Ruiz, do Partido Revolucionário Institucional (PRI). Tal partido que é membro da Internacional Socialista e tem sua origem na Grande Revolução Mexicana³¹, representou uma importante referência de democracia para a América Latina. Foi concebido como um partido de massas e tutelar dos direitos dos trabalhadores ante o crescente ascenso das mobilizações populares que reclamavam maior participação nos assuntos do Estado e uma mais equitativa distribuição da riqueza. O PRI esteve no poder hegemônico do país de 1929 a 2000³². Entretanto, nas últimas décadas, no exercício do governo, viveu um processo de degeneração crescente que o levou a sofrer denúncias de práticas de corrupção, formas de controle social pautadas em cooptação de grupos de poder indígenas, eleições cheias de irregularidades e violência institucional. Nos últimos anos, a forma de governar o México provocou inúmeros movimentos sociais, nos quais a principal demanda foi a destituição de governadores. Na madrugada de 14 de junho de 2006, a agressão aberta do governo contra a população oaxaquenha, que expressava pacificamente seu apoio aos trabalhadores da educação em greve e seu repúdio a um governo autoritário e violento, resultou 92 feridos e centenas de pessoas foram intoxicadas. O conflito iniciado em 2006 adentrou 2007 e os números da repressão cresceram no decorrer das oito gigantescas manifestações realizadas pela população e da longa caminhada realizada à capital da República. (TORRES 2006, p. 235-237).

³¹ Sobre a Grande Revolução Mexicana cuja etapa ou fase armada durou de 1910 a 1920, ver PRADO (2003). Ver também movimento iniciado publicamente em janeiro de 1994, como manifestação do Exército Zapatista da Libertação Nacional (EZLN) *site*: <http://www.revistaforum.com.br/vs2/Revista_Detalhe.asp?Pub={4F47285B-6C32-4BCD-AD51-DC94F85A915E}&Artigo={55295245-3318-486C-AC9D-C8B76BA215DF}>.

³² Sobre a história do PRI, ver *site*: <<http://www.pri.org.mx/PriistasTrabajando/pri/historia/Default.aspx>>.

Segundo Azul (2006), o conflito em Oaxaca gerou uma verdadeira onda de prisões, mortes, desaparecimentos, seqüestros, invasões de residências, violência física e até tortura de membros e apoiadores do movimento, inclusive jovens e crianças³³.

Outros exemplos da crescente repressão à reivindicação de trabalhadores em outros países poderiam ser aqui aportados e, de fato, a eles se retornará no capítulo seguinte. Entretanto, por ora, o importante é reconhecer a necessidade de acompanhar esses movimentos, analisá-los, identificar as estratégias utilizadas, seus limites e suas potencialidades de unificar a população trabalhadora em torno de interesses e de um projeto comum. E essa deve ser necessariamente uma tarefa coletiva.

No atual estágio em que se vive, há que se destacar que por um lado o capital se apresenta mais fortalecido em seus mecanismos de dominação e reprodução e que, por outro, os trabalhadores perdem força como sujeito coletivo. A classe trabalhadora se apresenta ainda mais fragmentada que na segunda metade do século passado, quando suas organizações lhe conferiam alguma força coletiva.

Ademais, a crescente particularização dos movimentos sociais emergentes opera no sentido de acirrar a individualização e de minar a já muito frágil solidariedade de classe dos trabalhadores e suas tentativas de organização.

A perda de capacidade organizativa dos sindicatos que vem se apresentando crescente também se insere nesse processo, fazendo sentir o enfraquecimento tanto por sua lógica de representar trabalhadores com vínculos formais de emprego quanto pelo esvaziamento de suas estratégias tradicionais de luta. Os trabalhos de Santana e Ramalho (2003) e Cardoso (2003) estudam a crise do sindicalismo no mundo e no Brasil. Mas é igualmente inegável que, nesse período, ao lado do refluxo das grandes lutas, ocorreram muitas conquistas dos trabalhadores. As contradições entre as classes se acirraram com as transformações no capitalismo e as estratégias de luta, explícitas e implícitas, continuam presentes, ainda que não se tenha amplamente reconhecida a nova conformação da classe trabalhadora. No momento, não se dispõe de muitas pesquisas que retratam e analisam os movimentos dos trabalhadores em suas múltiplas expressões, dimensões e significados, mas essa parece ser uma temática em expansão na atualidade. Há, contudo, muitas indagações a esse respeito. Com certeza, uma das indagações mais candentes refere-se às estratégias e ao potencial de coadunação e de transformação presentes nos novos movimentos sociais insurgentes dessas transformações.

Esclarecendo suas idéias acerca do aparecimento e da natureza dos atuais movimentos sociais no mundo, Touraine (2005) chama a atenção para uma característica perceptível, sobretudo em países latinos, que se refere à separação entre estes e a ação propriamente política, antes presente. No mesmo excerto abaixo, o autor destaca a ampliação dos objetivos dos movimentos sociais ao longo da história

³³ O conflito de Oaxaca será retomado no Capítulo II.

e a centralidade que neles assume hoje a defesa dos direitos culturais. Afirma que se está vivendo em um momento em que:

(...) han aparecido nuevos movimientos sociales, culturales e incluso políticos. Pero básicamente, con algunas excepciones, se ha difundido por todas partes la separación entre movimientos sociales y acción política, especialmente en los países latinos con tradición anarco-sindicalista, tal es el caso de Italia, España, Argentina o México. (...) los objetivos de los movimientos sociales se han ampliado mucho. Al principio se trataba de conseguir derechos políticos, como los consagrados por la Revolución Francesa. Un siglo después, el problema era reconocer derechos sociales, básicamente a los trabajadores y, específicamente, a los obreros. De ahí las luchas sindicales, las huelgas, las leyes sociales, los convenios colectivos. Actualmente, el tema fundamental es la defensa de los derechos culturales. Es el principal punto de la agenda en un mundo de consumo de masas, de comunicación de masas, donde el poder social no se limita más al poder político sino que se ha extendido al poder económico y ahora al poder cultural con los *mass media*. El asunto de los derechos culturales es central.³⁴ (TOURAINÉ, 2005)

Touraine (2005) distingue dois grandes movimentos sociais, sendo um o das mulheres e o outro, o ecológico. O primeiro, que lhe parece o principal na segunda metade do século XX, e que é tão importante como o movimento sindical um século atrás, trata-se de reconhecer um princípio totalmente novo: a igualdade entre homens e mulheres, porém uma igualdade combinada com a diferença. Esclarecendo, o autor afirma que a idéia que vigorava antes era ultrapassar os particularismos para defender direitos universalistas – todos com direito a voto, salário mínimo, 8 horas de trabalho por dia, etc. Porém, no momento atual, trata-se de reconhecer a igualdade entre duas categorias básicas, homem ou mulher, porque não há ser humano que não seja masculino ou feminino, inclusive, adverte, os que não se aplicam a essa definição vivem uma situação tão dramática que demonstra a grande importância dessas categorias. Ora, desde o momento em que há diferença e igualdade, temos que ter movimentos de mulheres e de homens. Nessa lógica, assegura, encontram-se todos os movimentos sociais de defesa de minorias: nacionais, religiosos, étnicos, lingüísticos, sexuais.

O segundo grande movimento social destacado por Touraine (2005) é o ecológico, que a seu ver não é muito diferente do anterior, porque do ponto de vista sociológico o objetivo não é salvar o mundo da destruição, ainda que essa idéia esteja subjacente em suas colocações. Para ele, mais que um movimento social, é um movimento intelectual, racionalista, que poderia ser expresso na assertiva: "Se

³⁴ (...) têm surgido novos movimentos sociais, culturais e inclusive políticos. Porém, basicamente, com algumas exceções, vem-se difundindo por todas as partes a separação entre movimentos sociais e ação política, especialmente nos países latinos com tradição anarco-sindicalista, como é o caso da Itália, Espanha, Argentina ou México. (...) os objetivos dos movimentos sociais se ampliaram muito. A princípio se tratava de conseguir direitos políticos, como os consagrados pela Revolução Francesa. Um século depois, o problema era reconhecer direitos sociais, basicamente aos trabalhadores e, especificamente, aos operários. Aí se situam as lutas sindicais, as greves, as leis sociais, os convênios coletivos. Atualmente, o tema fundamental é a defesa dos direitos culturais. É o principal ponto da agenda no mundo de consumo de massas, de comunicação de massas, onde o poder social não se limita mais ao poder político senão que se há estendido ao poder econômico e agora ao poder cultural com os *mass media*. O assunto dos direitos culturais é central.

vocês seguem assim, a temperatura média do planeta vai subir e a metade do mundo desaparecerá debaixo da água. Há que controlar a ciência.”

Para Touraine (2005), a parte mais interessante que se pode extrair dessa lógica é o reconhecimento da diversidade dos grupos vegetal, animal e humano, junto com a defesa das especificidades das culturas e de cada indivíduo contra a globalização. E assim, conclui o autor, “nos aproximamos do tema central que tanto afeta comportamentos como valores: generalizar as normas de produção e consumo ou aceitar e fomentar a diversidade”.

Para problematizar um pouco mais a temática da diferença e a dimensão que essa vem adquirindo na atualidade, cabe recuperar algumas idéias desenvolvidas por Pierucci (1999) em sua obra “*Ciladas da diferença*”. Esse autor destaca que, assim como o discurso pela igualdade possui contradições, tais como o totalitarismo e a homogeneização cultural, a diferença também apresenta armadilhas. Segundo ele, o tema da diferença, originalmente explorado pelas direitas, vem operando uma grande atração sobre grupos e pesquisadores que até algumas décadas atrás empunhavam a bandeira da igualdade³⁵. Em suas palavras:

A certeza de que os seres humanos não são iguais porque não nascem iguais e, portanto não podem ser tratados como iguais, quem primeiro a professou nos tempos modernos foi a direita. (...) Dito de outro modo: o pavilhão de defesa das diferenças, hoje empunhado à esquerda com ares de recém-chegada inocência pelos ‘novos’ movimentos sociais (o das mulheres, o dos negros, o dos índios, o dos homossexuais, os das minorias étnicas ou lingüísticas ou regionais etc.), foi na origem – e permanece fundamentalmente – o grande signo/desígnio das direitas, velhas ou novas, extremas ou moderadas. Pois, funcionando no registro das evidências, as diferenças explicam as desigualdades de fato e reclamam a desigualdade (legítima) de direito. (PIERUCCI,1999, p.19)

Pierucci (1999), tomando o racismo como objeto de análise, considera-o um exemplo típico de rejeição à diferença, no qual se constata uma “recusa, incapacidade ou impossibilidade de aceitar o outro, o diferente, o não-semelhante, o não-idêntico” (PIERUCCI,1999, p.25). Porém, alerta o autor, antes dessa incapacidade processa-se um tipo de aceitação, de reconhecimento. Assim explica Pierucci (1999): “(...) o racismo primeiro focaliza a diferença de raça, ou seja, reconhece, constata essa diferença, seja ela real, suposta, imaginada ou atribuída, para, em seguida, legitimar as desigualdades que podem dela decorrer. Dessa forma, o racismo encontra-se na dinâmica de afirmar e negar a diferença racial. A rejeição da diferença vem depois da afirmação enfática da diferença.” (PIERUCCI, 1999, p.27). Essa lógica pode ser observada em outros tipos de fenômenos como o machismo, o sexismo, a homofobia, etc. A questão que emerge dessa análise é a definição da lógica e da forma mais

³⁵ Para se ter uma dimensão da penetração desse debate no campo da chamada *esquerda*, vale destacar que, em pelo menos quatro das reuniões do Fórum Social Mundial (2003 a 2006), reconhecidamente espaço de luta anti-sistêmica, o tema da diversidade esteve presente, sob diversas nomações, como eixo temático prioritário e em algumas também como temas transversais (2005 e 2006, em Karachi e Caracas), o que, pela redundância, já desperta curiosidade.

apropriada para se afastar da discriminação, seja ela o racismo ou congêneres. Ao se evidenciar as diferenças raciais não se estaria estimulando o racismo? Para o autor, afirmar uma diferença (negro, mulher, homossexual, etc.) em nada contribui para aliviar ou extinguir a situação em que esses grupos se encontram. Ao contrário, simplesmente confirma o que todos já sabem e experimentam no campo das aparências. A seu ver, essa argumentação enfoca a diferença, na medida em que legitima e amplia as desigualdades edificadas a partir dessas diferenças.

Pierucci (1999) observa que o discurso diferencialista pressupõe um refinamento teórico e conceitual para o entendimento (e a explicação) da suposta distinção entre diferença e desigualdade, em geral dificilmente captada pelo senso comum. Em suas palavras:

À esquerda, quando alguém embarca no ‘direito à diferença’, cabe-lhe de quebra o ônus de ter que ressaltar a todo momento, em face dos mais impertinentes perquiridores, que ‘diferença não é desigualdade’, (...) jogando sobre estes o ônus de não terem a necessária acuidade intelectual para perceber as finuras desta nova causa emancipatória. (PIERUCCI, 1999, P.32).

Assim, para o autor, afirmar que somos diferentes, mas iguais, soa como uma contradição que merece algumas ou muitas explicações posteriores, tais como: “diferença não tem nada a ver com a desigualdade”, “diferença é uma questão de pluralismo cultural”, “a verdadeira igualdade repousa nas diferenças” e assim por diante. Afirmar a diferença significa criar possibilidades de justificativas para a desigualdade. A diferença aparente reclama e justifica a desigualdade de fato. Desse modo, parece fácil chegar à conclusão, pelo menos no âmbito do senso comum, de que os sujeitos são desiguais porque são diferentes em aptidões, habilidades, capacidades. Reitera o autor que afirmar a diferença para legitimá-la enquanto desigualdade tem sido a bem sucedida estratégia do pensamento conservador de direita.

A propósito dessa discussão, vale lembrar que a igualdade e o universalismo são temas que sempre estiveram na pauta de reivindicações dos movimentos da esquerda socialista, identificada com os valores revolucionários neles baseados assim como na justiça para todos. A igualdade e o universalismo foram, inclusive, categorias fundamentais para a constituição e a consolidação dos direitos humanos.

Vale lembrar também que as políticas de discriminação positiva não podem ser confundidas com políticas de redistribuição ou desconcentração de renda, embora possam ter efeitos redistributivos, como assinalado por Abranches (1998). Além do mais, ainda há o risco dessas políticas conduzirem à oferta de privilégios, ao clientelismo e à efetivação de trocas espúrias, sob a retórica de combate à pobreza. (OLIVEIRA, 2006a).

A questão fundamental que se pode abstrair desse debate é que a particularização da demanda e dos direitos parece levar à ruptura de categorias fundantes da modernidade - a liberdade e a

igualdade formal - consideradas como direitos de todos e, portanto, universais. A diversidade, que escamoteia a desigualdade, justifica enfim a quebra da universalidade dos direitos e, em decorrência, das políticas, que passam a ser orientadas pelo princípio da equidade. Verifica-se aqui um deslocamento curioso. Ao lado de uma individualização brutal passa a vigorar, também, a idéia de que cabe a cada um escolher sua identidade, demarcar suas demandas, definir sua própria liberdade, trilhar sua trajetória de vida, buscando suas formas criativas de integração. (DOMINGUES, 2006). Essa parece ser uma resposta explicativa ao questionamento apresentado por Abranches (1998) ao que se refere ao risco de toda a sociedade perante a destituição de direitos e de liberdade de parcela significativa da população. A coesão social pode ser fortemente abalada. Nesse sentido, destacam-se as idéias de Giddens (1991), para quem “(...) A confiança é um dispositivo para se lidar com a liberdade dos outros (...)”. Em outras palavras, significa dizer que é com base na confiança que a sociedade permanece coesa. O autor destaca que a confiança é uma forma de fé, na qual a segurança adquirida em resultados prováveis expressa mais um compromisso com algo do que apenas uma compreensão cognitiva. Na modernidade, as relações sociais são mediadas por símbolos, que criam sistemas abstratos de confiança, que também são, por sua vez, desencaixados, segundo o autor. O desencaixe é definido como “o deslocamento das relações sociais de contextos locais de interação e sua reestruturação através de extensões indefinidas de tempo-espaço” (GIDDENS, 1991, p. 29). São dois os mecanismos principais de desencaixe destacados por ele: as fichas simbólicas e os sistemas peritos. Por fichas simbólicas, Giddens (1999) entende os meios de intercâmbio que podem ser circulados sem ter em vista as características específicas dos indivíduos. E os sistemas peritos criam garantias sem necessariamente exigirem um conhecimento especializado, técnico ou aprofundado de como, por exemplo, um avião de toneladas levanta vôo. Assim como a confiança no dinheiro é responsável pela alienabilidade da propriedade, a confiança nos sistemas peritos evita que tudo tenha que ser exaustivamente conferido pessoalmente por cada um dos que estão inseridos no sistema. Dessa forma, torna-se possível para ele afirmar que as instituições modernas se calcam na confiança. Isso talvez ajude a compreender por que a quebra da universalidade dos direitos, em particular, o direito à igualdade, seja em grande medida tolerada, sobretudo pelos destituídos. Essa é uma complexidade que exige grande esforço investigativo e analítico.

Nota-se que, com os argumentos legitimadores do particular, do específico, procura-se reduzir o potencial de risco da ruptura com o direito universal, resguardando o pacto social calcado nesse princípio. Não é sem razão que, ao mesmo tempo em que se ampliam liberdades, verifica-se um controle muito maior e mais fino sobre indivíduos por meio das instituições e sistemas. Trata-se de um

paradoxo curioso, que se insere em um amplo processo de debilitação da democracia. (DOMINGUES, 2006).

Com a fragmentação das políticas sociais atingem-se os indivíduos de formas distintas. Processa-se a fragmentação do sujeito social, coletivo que impulsiona a tendência de formação de *guetos*. Touraine (1994) assinalou que os movimentos sociais sofreram também deslocamentos expressivos. A propósito, é oportuno retornar a algumas de suas análises que ampliam as reflexões a respeito da fragmentação do sujeito coletivo. Baseando-se em manifestações contemporâneas na Europa e Estados Unidos da América (EUA), esse autor considera que os conflitos sociais foram substituídos, em grande medida, “pela esperança ou desespero associado às mudanças cada vez mais rápidas dos problemas de uma estrutura social”. Isso indica que a crise do sistema mais desvia a ação coletiva do que encoraja a sua contestação. (TOURAINÉ, 1994, p. 194-195). A exclusão do emprego e do consumo tem favorecido a formação de contraculturas, como a consciência da identidade étnica. Nesses movimentos, observa-se que “os atores deixam de ser sociais e voltam-se para si mesmos, para a busca narcisista da sua identidade”. (TOURAINÉ, 1994, p. 198). Tomando a expressão de Moscovici citado por Touraine (1994), conclui que a *questão social* é substituída pela “*questão natural*”, ou seja, pela globalização ecologista. Desse modo, opera-se um desvio das atenções, que passam a ser dirigidas exclusivamente para a sobrevivência do planeta, posto em risco pelos efeitos da poluição e da tecnologia devastadora. Assim permanece invisível a verdadeira questão social da atualidade, tão bem evidenciada por Castel (1999).

Em outra perspectiva, Domingues (2006), refletindo sobre as tentativas particulares de incorporação empreendidas por segmentos da população em condição de desençaixe, vislumbra um potencial criativo. A seu ver, a expressão de interesses e demandas não necessitaria perder-se no mero conflito com os aparelhos de Estado ou na auto-satisfação dos movimentos que terminam por circunscrever-se ao jogo da própria identidade, quando não meramente cooptados. Sua expectativa parece residir na autonomia dessas expressões de interesses, que podem gerar novas relações entre os sujeitos e destes com as instituições, quiçá mais solidárias e democráticas.

De fato, alguns autores crêem que, por se tratarem de movimentos sociais mais livres, há um grande potencial de suscitarem relações mais democráticas, seja entre os sujeitos individuais, seja nas relações com o poder público no tratamento e atendimento das novas demandas, como afirma o já citado Domingues. Outros são mais céticos. Mas essa é uma questão que somente o tempo poderá confirmar ou descartar. De qualquer forma, negar essa possibilidade é negar a própria história, o devir, mesmo que os elementos concretos já apreendidos conduzam mais ao ceticismo. Nesse sentido, é válido o resgate da utopia.

Outro importante aspecto a ser destacado é o fato de se reconhecer que ocorrem mudanças na composição da classe trabalhadora, tornando-a notadamente mais heterogênea. Não é sem razão que mudam e se pluralizam também as demandas dos diferentes segmentos dessa classe. (CASTEL, 1999; DOMINGUES, 2006). A grande questão que se coloca, como já referido no início desse tópico, reside na identificação das estratégias e do potencial de coadunação e de transformação presentes nessa nova conformação da classe trabalhadora.

Com efeito, ao lado das análises que problematizam as transformações societárias contemporâneas, observa-se uma florescente retórica que contribui para camuflar a realidade e validar o capitalismo, que em sua nova fase acarreta o agravamento da questão social. Nesse discurso, ao mesmo tempo em que se busca diluir a perspectiva de classe, dificultando a visualização das desigualdades sociais e dos sujeitos sociais, secundariza-se o conflito do cenário e, conseqüentemente, afasta-se cada vez mais a perspectiva de transformação social. Acredita-se que a superação desse momento se dará por uma nova síntese. Os elementos constitutivos desse processo ainda estão difusos, complexos, portanto, ainda de difícil entendimento. Já é conhecido, entretanto, que em tese o que configura uma classe em geral são suas experiências, expressões ideológicas e institucionais, os interesses e lutas compartilhadas, a organização, a coesão e o projeto comum. Somam-se, ainda, paradoxalmente, todos os elementos contrários a esses. Sabe-se, também, que uma nova síntese está por surgir, basta ouvir os *ruídos* nas ruas. E ela se dará pela ação dos sujeitos na prática social, na dinamicidade e contraditoriedade do real. Capturar essa realidade torna-se um grande e necessário desafio.

Protesto social na contemporaneidade: o que há de novo?

Ainda que se fale muito do arrefecimento das lutas dos trabalhadores nos últimos anos, o mundo se viu agitado por grandes manifestações populares que, embora possam parecer não guardarem vínculos entre si, apresentam similitudes e atestam que há algo equivocado nessa tese. Mesmo que se possa verificar também um grande crescimento de manifestações outras, que podem ser consideradas formas de resposta às relações sociais vigentes - religiões, nacionalismos, regionalismos - mas que não se destinam de modo algum a combater o capitalismo, não há como negar o florescimento de lutas anti-sistêmicas.

Segundo Seoane e Taddei (2001, p. 105), na literatura política atual tem sido recorrente o uso do termo “primavera” para referir-se aos acontecimentos político-sociais contestatórios da ordem existente, portadoras de novas ilusões e ideais sociais. Em geral, afirmam, essas primaveras são

caracterizadas por alto grau de espontaneidade e solidariedade social, originalidade política e prática democrática radical.

Os autores apresentam vários exemplos desses acontecimentos. Na Europa, o movimento dos desocupados e na França o movimento contra a reforma da previdência. Nos EUA, a greve dos trabalhadores da empresa de correio privado contra a generalização do emprego precário. No México, o movimento zapatista. No Brasil, o Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra. Na Bolívia, a Guerra da Água. Na Argentina³⁶, as *puebladas*, em que foi forjado o principal instrumento de luta dos desempregados argentinos, o *piquete*³⁷, por meio de bloqueios às rodovias, estradas, ruas e pontes. Na Colômbia, os movimentos em defesa dos direitos humanos.

Muitos outros exemplos desses acontecimentos podem ainda ser citados e a lista seria de difícil conclusão: as inúmeras greves que eclodiram em todas as partes do mundo: na França, Alemanha, Espanha, Canadá, Itália, Rússia, Coreia do sul, EUA, Equador, Brasil, Argentina, etc., seja contra cortes de direitos sociais, seja contra a precarização do emprego e do trabalho, pela redução da jornada de trabalho ou de caráter de confrontação.

O primeiro Fórum Social Mundial (FSM), realizado em 2001, em Porto Alegre, Brasil e os que o sucederam até a sua sétima edição, em 2007, também foram reveladores desse florescimento, além de consolidarem a necessidade e a tendência de ampliar os estudos sobre conflitividade social contemporânea.

Como se sabe, o FSM é definido como um espaço internacional para a reflexão e a organização de todos os que se contrapõem à globalização neoliberal e estão construindo alternativas para favorecer o desenvolvimento humano e buscar a superação da dominação dos mercados em cada país e nas relações internacionais³⁸. A sua primeira reunião se deu na cidade de Porto Alegre, estado do Rio Grande do Sul, Brasil, em 2001, com o objetivo de se contrapor ao Fórum Econômico Mundial de Davos³⁹, um Fórum Econômico que tem cumprido, desde 1971, papel estratégico na organização do capitalismo e cuja base organizacional é uma fundação suíça que funciona como consultora da ONU e é financiada por mais de 1.000 empresas multinacionais. Ao longo da história, o FSM foi crescendo e se transformando, até converter-se em uma contraforça global que conjuga esforços “(...) *alrededor del llamado a la acción enfocado en que Otro Mundo es Posible.*”. Convém destacar que a realização do

³⁶ Cf. MACHADO (2006a, p.59).

³⁷ Segundo OVIEDO (2004, p. 9), os piquetes que formam parte da tradição operária argentina há mais de 100 anos retornaram nos últimos anos sob novas circunstâncias não somente como organização dos desocupados, mas também como organização que une desempregados com ocupados em uma luta comum por trabalho e salário.

³⁸ Cf. *site*: <<http://www.forumsocialmundial.org.br>>.

³⁹ Segundo OLIVEIRA (2000, p. 41), o Fórum Econômico Mundial é um dos eventos, entre muitos, que reúnem gestores públicos e executivos das grandes corporações, onde os grandes marcos políticos mundiais são traçados, ou seja, “onde os capitalistas estabelecem relações cruciais para o destino da humanidade.”

FSM inspirou a multiplicação de diversos eventos de âmbito local, regional ou temático, no mesmo espírito e com metodologia similar ao evento internacional.

O FSM está na sua sétima edição e teve a reunião de 2007 realizada no Continente Africano, em Nairóbi, Quênia, sob o tema "*las Luchas de las Personas, las Alternativas de las Personas*".

É curioso observar a presença da expressão “pessoas” no tema e seu uso nas duas idéias fundamentais do título: luta e alternativa. Esse emprego sugere e confirma a ênfase aos particularismos que marcam os novos movimentos sociais.

Seoane e Taddei (2001, p. 119), analisando a expressão do antagonismo social na América Latina nos últimos anos, consideram-na intensa, diversa e convergente, distinguindo-se não só pelo crescimento quantitativo, ainda que desigualmente distribuído, mas, em muitos casos, também pela profundidade, extensão e radicalidade das formas que assume.

Com efeito, em vários países desenvolvidos e outros da América Latina, verificam-se movimentos diversos, que rompem com as formas tradicionais de luta pela via sindical e operam de forma mais autônoma. Alguns buscam incorporar novas modalidades de gestão, expressão e difusão dos conflitos. Essa renovação metodológica e conceitual das formas de protesto tensionou e deu novo significado às formas convencionais de disputa e de colocar na agenda as demandas e reivindicações setoriais e políticas.

Um exemplo claro dessa renovação pode ser encontrado na Argentina, revelada por uma investigação da *Consultora de Investigación Social Independiente*, a respeito da conflitividade social naquele país. A investigação identifica o ano de 1995 como um ponto de inflexão em relação às formas que o protesto social vem assumindo pelo menos no último decênio. As confrontações se deslocaram tendencialmente do campo estritamente sindical para o campo social e obtiveram maior expressão midiática. Segundo o relatório, verificou-se um:

(...) cambio cualitativo en la actitud conflictiva de los actores, retrayendo la actividad conflictiva de los sectores sindicales e impulsando a nuevos sectores sociales (desocupados, pobladores, vecinos, piqueteros, productores, presos, grupos ecologistas, organismos de derechos humanos, agrupaciones de mujeres, de familiares y de padres, homosexuales) hacia el terreno del conflicto. (...) Se configuró una forma de resistencia más “cualitativa”, esto es, menos centrada en el desarrollo y alcance cuantitativo de la protesta (cantidad de personas movilizadas o adheridas in situ a la medida de fuerza) y más orientada a incorporar formas simbólicas y emblemáticas capaces de ser reconocidas, difundidas, reinterpretadas por la opinión pública. Al mismo tiempo, las formas de protesta se diversificaron, se tornaron menos convencionales, con mayor carga simbólica y más mediáticas: los campamentos, los ayunos, las

marchas de silêncio, as caravanas, os abraços simbólicos e os *escrache*⁴⁰, entre outras manifestações do descontentamento social, começaram a multiplicar-se por todo o território nacional e a mudar a visibilidade, a lógica e a dinâmica da conflitividade em seu conjunto. Os conflitos começaram a ser protagonizados por organizações mais pequenas (locais e regionais), através de modalidades atípicas e com o objetivo principal de chamar a atenção das autoridades e, ao mesmo tempo, gerar consenso na opinião pública, tal como o haviam feito o jejum e a *Carpa*⁴¹ desdobrada pelos docentes perante o Congresso da Nação. Desta forma, os meios de comunicação social passaram a estar ligados de uma forma muito particular e decisiva com o desenlace e difusão pública dos conflitos.⁴² (apud SUÁREZ, 2005).

No Brasil, o Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST) vem também apresentando ricos elementos para reflexão acerca dos limites e potenciais das formas de organização coletivas na atualidade. As lutas sociais empreendidas por essa organização, que nasceu como um movimento social decorrente do processo de transição política experimentado pelo país a partir do final da década de 1970, concretizam provavelmente um dos mais surpreendentes processos sociais em curso. Entretanto, alguns autores têm manifestado sua preocupação com o alcance das lutas sociais na contestação e na confrontação da lógica destrutiva do capital.

⁴⁰ A expressão *escrache* é de difícil tradução. Consultada por e-mail sobre o seu significado, a Professora Fernanda Saforcada, da Universidade de Buenos Aires (UBA), ofereceu uma explicação que merece ser aqui apresentada, na íntegra. “Efectivamente, es una acción de protesta, pero sobre todo, es una acción de denuncia. Comenzó hace unos años y comenzaron a hacerla la agrupación HIJOS, que es una organización de defensa de derechos humanos que fundaron e integran jóvenes que son hijos de desaparecidos. (...) “desaparecidos” son aquellos que la dictadura mató y que, como en la mayoría de los casos nunca aparecieron los cuerpos, quedaron como *desaparecidos*. HIJOS viene trabajando por justicia y por la condena de todos aquellos militares y policías que son responsables de los asesinatos, torturas y desapariciones en la dictadura. Sin embargo, hasta hace poco tiempo había dos leyes que impedían que fueran juzgados. Justamente porque esas leyes impedían llevar a la justicia a los culpables, HIJOS inventó esta modalidad para que al menos fueran denunciados ante la opinión pública. Entonces, cuando sabían con seguridad de un militar o policía que había estado involucrado en la represión ilegal (en general había y hay muchos testimonios de sobrevivientes o de familiares que reunieron información en su momento), lo que hacían era ir a la casa de ese militar o policía y hacer una manifestación en la puerta, escribir con pintura en las paredes o en la vereda lo que había hecho y explicar a los vecinos qué había hecho. De este modo, atraían a la prensa, de manera que salía en los medios el nombre del torturador y asesino, y el lugar donde vivía. Además, ayudaba a ir instalando una mirada crítica sobre la dictadura. Por supuesto, mientras hacían el *escrache*, también reclamaban por justicia, con cantos, carteles, etc. Por todo esto, se trataba de una acción de protesta por la falta de justicia, de demanda por la derogación que impedían enjuiciar a estos personajes y, sobre todo, de denuncia pública frente a la imposibilidad de que las denuncias penales prosperaran. Luego, esta forma de denuncia y protesta se instaló, y algunos comenzaron a utilizarla para otras cosas.”

⁴¹ O tema da *Carpa Blanca* será retomado no Capítulo II.

⁴² (...) mudança qualitativa na atitude conflitiva dos atores, retirando a atividade conflitiva dos setores sindicais e impulsionando a novos setores sociais (desocupados, populares, vizinhos, *piqueteros*, produtores, presos, grupos ecologistas, organismos de direitos humanos, grupos de mulheres, de familiares e de pais, homossexuais) para o terreno do conflito. (...) Se configurou uma forma de resistência mais “qualitativa”, isto é, menos centrada no desenvolvimento e alcance quantitativo do protesto (quantidade de pessoas mobilizadas ou aderidas *in situ* à medida de força) e mais orientada a incorporar formas simbólicas e emblemáticas capazes de serem reconhecidas, difundidas, reinterpretadas pela opinião pública. Ao mesmo tempo, as formas de protesto se diversificaram, tornaram-se menos convencionais, com maior carga simbólica e mais midiáticas: os acampamentos, os jejuns, as marchas de silêncio, as caravanas, os abraços simbólicos e os *escrache*, entre outras manifestações do descontentamento social, começaram a multiplicar-se por todo o território nacional e a modificar a visibilidade, a lógica e a dinâmica da conflitividade em seu conjunto. Os conflitos começaram a ser protagonizados por organizações menores (locais ou regionais), através de modalidades atípicas e com o objetivo principal de chamar a atenção das autoridades e, por sua vez, gerar consenso na opinião pública, tal como havia ocorrido com o jejum e a *Carpa* posta em prática pelos docentes diante do Congresso da Nação. Dessa forma, os meios de comunicação social passaram a atentar-se de forma muito particular e decisiva com o desenlace e difusão pública dos conflitos.

Nesse sentido, Machado (2006b), ao abordar as lutas e resistências na América Latina a partir da década de 1990, resalta uma importante mudança nos protagonistas dessas lutas e chama a atenção para alguns dos aspectos característicos dos chamados “novos” movimentos sociais, os quais possuem, segundo o autor, uma base social ampla e heterogênea, constituída sobretudo por desempregados, subempregados e empregados da cidade e do campo, que mesclam, em seus movimentos, aspectos tradicionais com novos que vão além da relação capital e trabalho. Para ele, as lutas sociais vêm sendo protagonizadas por setores da população que se localizam fora das relações capitalistas de produção, ou seja, setores que não confrontam diretamente o capital. Em suas palavras, essas lutas: “(...) não têm sido levadas pelo proletariado tradicional (...) que tinha, potencialmente, a capacidade de paralisar a produção e a reprodução do capital (...)”. (MACHADO, 2006b, p.12-13). Os novos protagonistas, não sendo capazes disso, procuram atingir seus objetivos através de formas indiretas, como o bloqueio de ruas, pontes, estradas, a ocupação de espaços públicos, latifúndios, etc., dirigindo as reivindicações de atendimento dos seus interesses ao Estado, o qual, por sua vez, além de não as atender, prioriza o atendimento dos interesses do capital. Segundo esse autor, tal mudança tem provocado grande agitação entre intelectuais ocupados com os projetos populares anti-sistêmicos no âmbito teórico, no sentido de que demanda repensar a luta de classe do ponto de vista de seus protagonistas, e no âmbito político, na medida em que exige refletir sobre os novos moldes que ela assume.

Conflituosidade no capitalismo contemporâneo: significados e teorias explicativas

A palavra conflito tem sua origem etimológica no Latim, *conflictus*, derivada de *confligere*, que significa chocar, lutar. Em geral, em dicionários de línguas, há consenso na definição do termo, embora se verifiquem algumas diferenças. Por exemplo, no tradicional dicionário da língua portuguesa, organizado por Ferreira (1975), encontram-se quatro alternativas concisas, todas indicando uma ação: “embate dos que lutam; discussão, desavença; guerra; luta, combate”. Em outro também clássico, organizado por Houaiss (2001), fala-se em “profunda falta de entendimento entre duas ou mais partes” e “choque, enfrentamento”.

No *Diccionario General de la Lengua Espanõla* (2006), apresentam-se três alternativas de ação, já com alguma acanhada qualificação dos termos: a primeira, também associada à idéia de guerra, define-o como “combate, luta ou enfrentamento, geralmente violentos ou armados”. A segunda, ligada à noção de dificuldade, é apresentada como “situação confusa, agitada ou embaraçosa, que possui difícil saída”. Por último, refere-se a algum “problema ou matéria de discussão” e é exemplificado com o conflito de gerações.

Em dicionários das ciências sociais, já se depara com tentativas de significação mais ilustrativas e complexas do conceito.

No Dicionário de sociologia, organizado por Boudon e Bourricaud (1993), o conflito é abordado no verbete *conflitos sociais*. Para os autores, os conflitos “(...) são onipresentes na vida social, mas assumem formas extremamente variadas. Em sua perspectiva, os conflitos se distinguem “(...), primeiramente, pela natureza de seus objetivos (...) podendo (...) referir-se à distribuição de bens raros (bens econômicos, poder), aos valores, às idéias, às regras do jogo que governam um sistema de interação (uma organização, por exemplo). “Em segundo lugar, os conflitos se distinguem pela estrutura dos objetivos”. (BOUDON e BOURRICAUD, 1993, p.77). Os autores empregam uma linguagem da teoria dos jogos, para a qual certos conflitos possuem uma estrutura de jogo que pode ser de soma zero, de soma negativa ou soma positiva. Eles explicam e exemplificam o conflito nessa perspectiva. No jogo de soma zero, ao fim do conflito, as perdas de um dos atores podem ser iguais aos ganhos de seu oponente. O exemplo apontado pelos autores, nesse caso, é a rivalidade entre partidos políticos na disputa por cadeiras. No jogo de soma negativa, os ganhos dos jogadores vencedores são inferiores às perdas dos jogadores perdedores. O exemplo dado é o duelo no qual o ganhador recupera a honra e o outro perde a vida. Às vezes todos os jogadores saem perdedores, como ocorre em uma guerra nuclear. No jogo de soma positiva, que comporta um aspecto cooperativo e outro conflituoso, indissociavelmente ligados, todos os jogadores saem ganhando. Nesse caso, o exemplo oferecido pelos autores é o conflito entre sindicatos e patronatos. (BOUDON e BOURRICAUD, 1993, p. 77-78).

No Dicionário do pensamento social, organizado por Outhwaite e Bottmore (1996), o verbete conflito é desenvolvido por Diego Gambetta, para quem o conflito é “(...) uma contenda a respeito de valores ou por reivindicações de *status*, poder e recursos escassos, na qual os objetivos das partes conflitantes são não apenas obter os valores desejados, mas também neutralizar seus rivais, causar-lhes dano ou eliminá-los (...).” O autor afirma que os conflitos são perenes na vida social, são componentes essenciais da interação social em qualquer sociedade e podem ocorrer entre indivíduos ou entre coletividades, intragrupos ou intergrupos. Para o autor, no campo da sociologia na atualidade, existem duas tendências: uma do pensamento conservador, que enfatiza as funções negativas do conflito e a outra dos radicais, que o celebram como um veículo de transformação social. (OUTHWAITE e BOTTMORE 1996, p.120-121).

No campo das ciências políticas, localizam-se opções bastante interessantes, que oferecem muitos elementos importantes e intrincados do conceito, sendo inclusive oportuno aportar algumas delas. Veja-se a obra organizada por Norberto Bobbio *et all* (1998, p. 225-230). Na primeira parte do

verbete *conflito*, Gianfranco Pasquino (1998) procura definir o conceito e seus componentes. Começa afirmando que, embora haja um acordo sobre sua definição como uma das formas existentes “(...) de interação entre indivíduos, grupos, organizações e coletividades que implica choques para o acesso e a distribuição de recursos escassos”, essa proposição geral suscita diferenciações e divergências concernentes à maior parte dos problemas relacionados ao conceito de conflito e ao seu emprego, entre os autores que se ocuparam da análise do conflito. Outra forma de interação apontada é a cooperação.

O autor, que foca suas análises no conflito social e no conflito político, afirma que tais conflitos têm interpretações diferentes e distingue três abordagens. Uma delas, que possui como expoentes Comte, Spencer, Pareto, Durkheim e, entre contemporâneos, Talcot Parsons, vê qualquer grupo social, sociedade e organização como algo naturalmente harmônico e equilibrado, sendo os conflitos considerados perturbações cujas causas são metasociais. O conflito é, pois, um mal, uma patologia social, que deve ser reprimido e eliminado.

A segunda corrente de pensamento, em posição oposta à anterior, afirma Pasquino (1998), é representada por Marx, Sorel, John Stuart Mill, Simmel e, entre os contemporâneos, Dahrendorf e Touraine, e considera qualquer grupo ou sistema social como constantemente marcado por conflitos, uma vez que, em nenhuma sociedade, a harmonia e o equilíbrio foram normais. A desarmonia e o desequilíbrio constituem a norma, sendo isso considerado um bem para a sociedade, uma vez que através dos conflitos surgem mudanças e melhoramentos. Conflito é, pois, vitalidade.

Pasquino (2003) adverte que alguns autores não podem ser classificados simplesmente entre os primeiros e os segundos como Kant, Hegel e Weber. A posição intermediária, segundo ele, reúne também os estudiosos que aderem, de uma forma ou de outra, à metodologia funcionalista e consideram os conflitos como algo que traz mal-estar para o funcionamento de um sistema, ou seja, uma disfunção.

Segundo Pasquino (2003), em geral, os expoentes de uma visão conflitual da vida social se baseiam em duas correntes de pensamento: a liberal de John Stuart Mill e a marxista, na qual o centro da reflexão reside em um tipo particular e notório de conflito, a luta de classes.

Antes de prosseguir com as formulações de Pasquino (2003), convém citar, como contraponto, algumas considerações acerca do conflito social e suas principais teorias na perspectiva de Cadarso (2001).

Esse autor considera que os repertórios teóricos e metodológicos que dominam os estudos dos movimentos sociais demonstram um acentuado *presentismo*, o qual limita sua validade como teoria propriamente dita do conflito social uma vez que seus referentes empíricos se restringem ao mundo contemporâneo. Em sua obra, o referido autor adota uma perspectiva histórica que inclui o mundo

medieval e moderno, a partir do qual matiza as propostas teóricas recentes sobre o conflito social no campo das ciências sociais. Segundo ele, as abundantes reflexões teóricas geradas pelo conflito social têm tomado a revolução como principal referência, como o conflito social por excelência, o que tem condicionado notavelmente os posicionamentos em nível intelectual e político.

Cadarso (2001) não considera tarefa fácil explicar de maneira sintética as teorias do conflito, pois as escolas distintas têm evoluído consideravelmente suas posições, sendo detectado, na prática de pesquisa, um proeminente ecletismo. Por isso, ele apresenta uma explicação que, *stricto sensu*, constitui uma simplificação que visa à aproximação teórica do fenômeno das lutas sociais.

Chamando a atenção para a dificuldade de uma teoria do conflito social ser autônoma e de que o normal é que se insira em uma concepção global da realidade social e seu funcionamento, Cadarso (2001) identifica duas grandes concepções da ordem social, as quais condicionam a interpretação dos conflitos sociais. São elas as teorias consensualistas e as teorias conflitivistas, cuja síntese de suas principais idéias, realizada pelo autor, pode ser observada no Quadro 2.

Quadro 2: Concepções da ordem social de acordo com Cadarso

Teorias	Citação
Consensualistas	La organización de cualquier sistema social tiende a la autocompescación entre los actores y las fuerzas que articulan su estructura y su funcionamiento; de manera que el cambio social se desarrolla en el marco de la adaptación estructural mediante procesos de evolución. Los conflictos sociales son pues situaciones anómalas, fruto de una alteración en el discurso normal de la vida social, así que tenderán a ser explicados en términos espasmódicos y a minusvalorarse. (P 18) ⁴³
Conflitivistas	La sociedad encierra dentro de si una serie de contradicciones y objetivos colectivos contrapuestos que provocan confrontación de intereses. Por esta razón, el conflicto es inherente a cualquier dinámica social, es un imperativo estructural y un motor creativo – y fundamental – del cambio social. (p.19) ⁴⁴

FONTE: CADARSO (2001).

O marxismo foi, na concepção de Cadarso (2001), a corrente intelectual que mais contribuiu para a interpretação contemporânea do conflito social, “(...) não somente pelas novidades conceituais que apresentou e ainda segue apresentando, mas, sobretudo, por seu papel fundamental na adoção de atitudes mentais diferentes para este tipo de fenômeno (...) caracterizadas por sua valorização como fatores de mudança social (...) e pela consideração da rebeldia popular como algo mais que protestos

⁴³ A organização de qualquer sistema social tende a autocompensação entre os atores e as forças que articulam sua estrutura e seu funcionamento; de maneira que a mudança social se desenvolve no marco da adaptação estrutural mediante processos de evolução. Os conflitos sociais são, pois, situações anômalas, fruto de uma alteração no discurso normal da vida social, de modo que tenderão a ser explicados em termos espasmódicos e a desvalorizar-se.

⁴⁴ A sociedade encerra dentro de si uma série de contradições e objetivos coletivos contrapostos que provocam confrontação de interesses. Por essa razão, o conflito é inerente a qualquer dinâmica social, é um imperativo estrutural e um motor criativo – e fundamental – da transformação social.

ante as injustiças ou respostas desesperadas, ante a situações extraordinárias.”⁴⁵ (CADARSO, 2001, p.19).

À frente, retomar-se-ão as idéias marxistas. Por ora, propõe-se um retorno às oportunas formulações de Pasquino (1998, p. 226) a respeito dos componentes do conflito social. Há diversos tipos de conflitos e também diversos níveis em que se pode situá-los, de acordo com o autor. Os tipos de conflito se distinguem em função de determinadas características objetivas. São elas:

- i) *as dimensões*, o que se mede pelo número de participantes;
- ii) *a intensidade*, medida pelo grau de envolvimento dos participantes, na sua disponibilidade a resistir até o fim;
- iii) *os objetivos*, cuja distinção habitual, porém insuficiente aos olhos do autor, refere-se aos que almejam mudança *no* sistema e os que propõem mudanças *do* sistema.

Outro aspecto importante levantado pelo autor refere-se à forma de manifestação dos conflitos. Segundo ele, a experiência mostra que o conflito nem sempre está em ato e não necessariamente se desenvolverá abertamente. Para que se verifique um conflito aberto e manifesto, é necessário que os trabalhadores tenham já constituído uma forma de organização, quer se trate de um grupo organizado estável ou de um grupo que apresente uma liderança natural carismática. Uma diferença básica entre conflitos organizados e não organizados apontada pelo autor reside no fato de que, nos primeiros, “a insatisfação poderá ser traduzida em objetivos reivindicáveis e negociáveis e poderá, portanto, ser composta” e, nos segundos, a situação de conflito “não desemboca em negociações.” (PASQUINO, 1998, p. 229). Contudo, adverte, as formas de conflito organizado não esgotam todas as manifestações conflitivas no trabalho, pois há manifestações que, freqüentemente ambivalentes, são formas de conflito individual e não organizado, entre as quais se incluem rotatividade, absenteísmo, sabotagem, indisciplina e outros comportamentos rotulados como desafeição ao trabalho. Por fim, destaca Pasquino (1998), com base em conclusões de várias pesquisas, que parece sustentável a tese de que os conflitos organizados e não organizados têm funções alternativas, intercambiáveis. Para exemplificar, recorre aos estudos sobre uma empresa automobilística na qual se observou uma diminuição de greves e um aumento do absenteísmo, de rotatividade e de acidentes em lugares onde os líderes sindicais mais combativos se demitiram. O inverso também foi observado em outras pesquisas.

⁴⁵ Tradução própria. Cf.: CADARSO (2001, p. 19).

Conflituosidade no trabalho: conceitos chave

Como já referido, o cerne das indagações da presente pesquisa reside nas manifestações do conflito que surgem na atividade de trabalho. Para compreendê-las, acredita-se ser necessário explicitar de forma sucinta alguns conceitos a elas relacionados.

Embora imbricados e complementares uns aos outros, tais conceitos serão expostos separadamente, com exceção de conflito e resistência, os quais serão apresentados de forma integrada. A ordem da exposição é intencional. Inicia-se com o conceito de classe social e conclui-se com o de autonomia, que é ao mesmo tempo condição e sentido da luta dos trabalhadores por uma sociedade pautada em relações sociais de novo tipo.

Para tanto, recorrer-se-á a alguns autores clássicos e contemporâneos que apresentam idéias a respeito e em diferentes perspectivas no rastro da corrente marxista, posto que, concordando com Cadarso (2001), essa teoria é a que mais contribuições apresenta em relação ao conflito em geral e, mais particularmente, ao conflito no trabalho nos marcos da sociedade capitalista.

Classe Social

Neste tópico, procura-se resgatar reflexões de alguns autores que, embora datadas em contextos e espaços distintos, podem ajudar a pensar a nova conformação da classe trabalhadora em meio às transformações contemporâneas. Aportam-se, primeiramente, algumas idéias clássicas de Thompson, que foi um defensor diligente dos movimentos sociais, a propósito de suas análises do desenvolvimento da classe operária inglesa desde os primórdios do capitalismo na Grã-Bretanha.

Para Thompson (1989), toda a confusão ao redor do conceito de classe, presente inclusive em anos recentes, em setores influentes do pensamento marxista, gira em torno de um erro prévio de tomar a classe como categoria estática. Cita como exemplo o reducionismo muito popular na tradição sociológica geralmente positivista segundo o qual a classe é entendida como uma medida quantitativa sendo assim definida: classe é “(...) um determinado número de seres nesta ou em outra relação com os meios de produção, ou, (...) determinado número de assalariados, trabalhadores de colarinho branco, etc. Ou classe é aquilo a que as pessoas crêem pertencer em sua resposta a um formulário (...)” (THOMPSON, 1989, p. 35). Tais definições, aos olhos do autor, revelam uma percepção limitada e equivocada, pois se desconsidera a classe como categoria histórica. Ou seja, trata-se de referências que tomam a existência das classes como independente de relações e lutas históricas. Desse modo consideram que as classes lutam porque existem em lugar de sua existência surgir da luta.

A classe é definida por Thompson como uma categoria histórica derivada da observação social ao longo do tempo e inseparável da noção de luta de classe, porque é justamente no processo dessa luta que a classe se define e se concretiza. Em suas palavras, “a classe é definida pelos homens ao viver sua própria história.” (THOMPSON, 1989, p.34).

O mesmo autor afirma que em qualquer sociedade não se pode entender as partes a menos que entendamos sua função e seu papel em sua relação mútua e em sua relação com o total. E prossegue afirmando que a classe, em seu uso heurístico, é inseparável da noção de luta de classe, a seu ver um conceito prévio, assim como muito mais universal. Em suas palavras:

(...) las clases no existen como entidades separadas, que miran em derredor, encuentran una clase enemiga y empiezan luego a luchar. Por el contrario, las gentes se encuentran en una sociedad estructurada en modos determinados (crucialmente, pero no exclusivamente en relaciones de producción), experimentan la explotación (o la necesidad de mantener el poder sobre los explotados), identifican puntos de interés antagónico, empiezan a luchar por estas cuestiones y em el proceso de lucha se descubren como clase y llegan a conocer este descubrimiento como conciencia de clase. La clase y la conciencia de clase son siempre las últimas, no las primeras, fases del proceso real histórico.⁴⁶ (THOMPSON, 1989, p. 37)

Para o autor, os homens e as mulheres definem sua classe ao viverem a sua própria história, as suas relações de produção e ao experimentarem situações determinantes dentro do conjunto de relações sociais. Thompson (1989, p. 38). Segundo ele, a classe “(...) se define a si mesma em seu efetivo acontecer” (THOMPSON, 1989, p. 39) e se torna madura, consciente e historicamente desenvolvida com suas expressões ideológicas e institucionais, o que não quer dizer que o que se expresse de forma menos decisiva não seja classe. Thompson (1989, p. 38).

Thompson (1989), afirma que os sistemas de valores, que impregnam as reflexões de tipo cultural e moral sobre o modo como as experiências materiais se moldam em formas culturais, constituem-se preocupação central. Por isso, um conceito valioso em sua opinião é o de hegemonia, sem o qual não poderia compreender a estruturação das relações do século XVIII, por ele estudada, assim como as grandes agitações populares ao término das guerras francesas. Nesse sentido, o autor refuta a idéia difundida em círculos estruturalistas e marxistas de que “a hegemonia cultural imponha um domínio total sobre os governados e que esta alcança até a base de sua experiência e implanta em seus espíritos desde o nascimento categorias de subordinação das quais são incapazes de libertar-se e para cuja correção sua experiência resulta impotente” (THOMPSON, 1989, p. 60). Em suas palavras:

⁴⁶ (...) as classes não existem como entidades separadas, que olham ao redor, encontram uma classe inimiga e começam logo a lutar. Pelo contrário, as pessoas se encontram em uma sociedade estruturada em modos determinados (crucialmente, porém não exclusivamente em relações de produção), experimentam a exploração (ou a necessidade de manter o poder sobre os explorados), identificam pontos de interesse antagônico, começam a lutar por essas questões e no processo de luta se descobrem como classe e chegam a conhecer este descobrimento com consciência de classe. A classe e a consciência de classe são sempre as últimas, não as primeiras fases do processo real histórico.

(...) Pero mientras esta hegemonía cultural pudo definir los límites de lo posible, e inhibir el desarrollo de horizontes y expectativas alternativos, este proceso no tiene nada de determinado o automático. Una hegemonía tal sólo puede ser mantenida por los gobernantes mediante un constante y diestro ejercicio de teatro y concesión. En segundo lugar, la hegemonía, incluso cuando se impone con fortuna, no impone una visión de la vida totalizadora; más bien impone orejeras que impidan la visión en ciertas direcciones mientras la dejan libre en otras.⁴⁷ (THOMPSON, 1989, p. 60)

Para o autor, o conceito de hegemonia é fundamental para a compreensão do caráter histórico da categoria classe, da emergência das lutas e das experiências alternativas de populares. Experiências que unificam as lutas e projetam o conflito para um cenário mais amplo. Nesse processo, ergue-se, ao mesmo tempo, uma cultura política que conjuga a luta pela manutenção dos costumes e a construção de protestos, em um embate contraditório, cujos resultados são dados pela prática social, em cada contexto.

Consideram-se as idéias de Thompson (1989) como fundamentais para a análise da atual conformação das classes, assim como do lugar ocupado pelos novos movimentos sociais e da luta que estes empreendem. Muller (2002), em seus estudos sobre a vida e obra de Thompson, chama a atenção para o fato de o autor considerar os movimentos sociais como diferentes tendências contemporâneas de conflito de classe, motivo pelo qual não podiam ser desprezados no contexto estudado. Acredita-se que esse caráter continue válido e essencial para a compreensão de diferentes contextos.

Sader (1988) apresenta idéias que parecem confirmar e dar concretude à tese de Thompson acima referida por Miller. Ele estudou os movimentos sociais na realidade de São Paulo, no período de 1978 a 1985. Tratava-se, naquela ocasião, de um momento decisivo na transição para uma nova forma de sistema político no país. Sader (1988) pretendeu identificar as implicações desses movimentos para a construção de uma política dos trabalhadores e observou um novo comportamento das classes populares na vida política do país. Esses movimentos não somente provocaram alterações nas esferas da política salarial, da liberdade de greve, do direito de greve, mas, fundamentalmente, fizeram surgir novos atores no cenário político. Grupos populares diversos irromperam a cena pública: movimentos populares de bairros de periferia da Grande São Paulo, “Movimento do Custo de Vida”, crescimento de correntes sindicais contestadoras da estrutura ministerial tutelar, comunidades de base, as greves a partir de 1978 e o Partido dos Trabalhadores são as mais notórias aparições.

Nesses movimentos, os atores reivindicam seus direitos, sendo o primeiro deles o “direito de reivindicar direitos”. Por meio deles, abre-se um novo espaço para a expressão política dos

⁴⁷ (...) Porém enquanto a hegemonia cultural pode definir os limites do possível e inibir o desenvolvimento de horizontes e expectativas alternativos, esse processo não tem nada de determinado ou automático. Uma hegemonia tal só pode ser mantida pelos governantes mediante um constante e hábil exercício de teatro e concessão. Em segundo lugar, a hegemonia, inclusive quando se impõe com riqueza, não impõe uma visão da vida totalizadora; mas impõe viseiras que impedem a visão em certas direções enquanto a deixa livre em outras.

trabalhadores e exprime-se a disposição coletiva de auto-afirmação. Segundo o autor, que defende a tese de que os homens transformam a história sob certas circunstâncias, os novos movimentos sociais que emergem no período se dão no solo da condição proletária, mas esta é elaborada a partir da diluição dos contornos classistas. A seu ver, a unicidade dos movimentos residiu na contestação da ordem social vigente. Interrogando-se sobre significado e alcance das mudanças observadas no comportamento das classes populares, Sader (1989) destaca a emergência de uma nova configuração das classes populares, expressa pelos lugares onde se constituíam sujeitos coletivos, pela linguagem, pelos temas e valores, pelas características das ações sociais. Na ocasião, o desafio da sua pesquisa foi dar conta da natureza dessa nova configuração. E esse desafio é recolocado a partir de 1990, quando se operam transformações que indicam uma nova reconfiguração das classes populares.

Mas esse é um tema controverso e há quem sustente posições contrárias. Klaus Eder (2002), defendendo uma controvertida teoria cultural de classe, do radicalismo das classes médias, levanta indagações bastante pertinentes à reflexão sobre o caráter de classe presente nos novos movimentos sociais. A principal questão, que intitula um capítulo de seu livro, é: “A classe social tem importância no estudo dos movimentos sociais?”. Essa questão é recolocada por ele da seguinte forma: “Seria um esforço teórico inútil buscar uma explicação do protesto contemporâneo em termos de classe?” Segundo Eder, uma resposta negativa às suas indagações é oferecida por Pakulski (1995), cujo ponto de vista vigorosamente defendido é o de que os novos movimentos sociais têm uma base social que atravessa as linhas de classe. Essa base abrange, de um lado, temas como a geração, a posição e a mobilidade; e de outro, a orientação cultural, conseqüentemente não-social, que os caracterizam e orientam. Portanto, sua composição social não segue as divisões relacionadas às desigualdades sociais, mas aquelas pautadas nos conflitos culturais. Para Eder (2002), porém, que refuta as idéias de Pakulski (1995), a aparente fragmentação da estrutura de classe e a emergência de novos movimentos sociais, principalmente o ambientalista e o feminista, têm alterado as formas tradicionais de expressão de classe. Conforme esse autor, os novos movimentos sociais são indicadores de novas e profundas divisões ou antagonismos sociais na sociedade moderna e afirma: “certamente não são um movimento de classe no sentido tradicional do século XIX, contudo podem ser vistos como manifestação de um novo tipo de relação de classe.” (EDER, 2002).

Refletindo sobre esse processo, Santana e Ramalho (2003) destacam que, após as transformações societárias que pareciam ser letais para quaisquer formas coletivas de agenciamento de interesses por parte dos trabalhadores e o surgimento de um tipo de sociabilidade que se contrapunha a qualquer possibilidade de participação de corte coletivo e público, que vigorou nas últimas décadas, hoje já se fazem notar sinais de que pode estar ocorrendo um ressurgimento do movimento

organizativo dos trabalhadores. Na perspectiva dos autores, os indícios estão nos processos em que se dá a integração de formas e práticas preexistentes com novos formatos de organização e orientação sindicais e na mudança de eixo das preocupações nessas organizações, que começam a considerar como central a questão social. De fato, isso parece estar ocorrendo em alguns países.

Boito Júnior (2003), refletindo sobre a crise do movimento sindical no Brasil, afirma que ocorre um refluxo desigual e contraditório nesse movimento, que não pode ser considerado de modo algum como uma decadência histórica. Esse refluxo, segundo ele, espelha uma mutação na classe trabalhadora e em sua luta. Surgem novos atores sociais como os trabalhadores informais, os desempregados que, se por um lado reforçam a segmentação, por outro, detêm um potencial de fortalecimento mútuo ao atuarem juntos. O autor chama ainda a atenção para o fato de que a heterogeneidade da classe trabalhadora não é um fenômeno recente, o que muitas vezes é esquecido por estudiosos do trabalho. Em suas palavras:

A classe trabalhadora sempre apresentou heterogeneidade e uma fragmentação socioeconômica muito grande, que se renova e se transforma a cada nova etapa do capitalismo. Sua importância e significado dependem também da conjuntura política, econômica e social. (...) É essa conjuntura e a luta que dirão se é possível unificar os trabalhadores num amplo movimento social e político. (BOITO JUNIOR, 2003, p. 331).

Numa perspectiva diferente, Bernardo (2000) afirma que os sindicatos se resumiram a instâncias negociadoras de medidas de caráter capitalista. Todavia assinala que existiria para eles uma alternativa: o abandono do quadro corporativo, a adoção de um espírito novo, uma orientação inteiramente diferente da que vem sendo seguida, possibilitando-lhes se tornarem, ou voltarem a ser órgãos de luta contra o capitalismo. Contudo, assevera o autor, uma mudança tão radical como essa não poderia ser provocada pelas burocracias sindicais, mas somente pelos próprios trabalhadores, no momento em que se difundir um “novo surto generalizado de lutas”. Ademais, ele adverte que nada garantiria que a retomada da ofensiva da classe trabalhadora nesse nível instilaria esse espírito nos sindicatos, os quais ficariam sujeitos a uma mudança de plano no sentido de sua secundarização ou mesmo a sua extinção.

Ante o exposto, pode-se constatar o grande número e a riqueza de interpretações do fenômeno das lutas sociais e as questões que as envolvem no contexto atual e como muitas delas se complementam e/ou se contrapõem. Em realidade, o caráter complexo dos processos de transformação social inviabiliza qualquer tentativa de adoção de uma teoria explicativa única e acabada, como afirma Bruno (1985).

A idéia fundamental que se pode apreender das análises dos autores apresentados é a matriz que as orienta e que pode ser extraída das lições de Thompson (1989). Esta matriz refere-se à

dinamicidade da luta de classes e à centralidade dessa luta na configuração de uma classe social e sua expressão como classe madura, consciente e historicamente desenvolvida, com suas expressões ideológicas e institucionais. É necessário capturar essa configuração no momento atual.

Como afirma Bruno (1985), o estudo da história do movimento dos trabalhadores e das novas formas de luta que na época se verificam pode indicar as tendências e possibilidades futuras do movimento, nunca suas formas concretas de realização, as quais dependem da articulação complexa de todas as variantes e especificidades históricas de cada momento considerado.

Vive-se hoje uma grande transição. Transitou-se de uma forma de agenciamento coletivo presente em fins dos anos 1970 para a particularização das demandas, a partir de 1990. Pode-se considerar que é a antítese negando a tese. Assim como percebeu Sader acerca dos movimentos sociais do final dos anos de 1970, pode-se entender que os novos movimentos sociais que emergem na atualidade também ocorrem no solo da condição da classe trabalhadora e são elaborados a partir da diluição dos contornos classistas.

Conflito entre capital e trabalho

Recorrendo a autores clássicos, recuperam-se algumas idéias de Marx e Engels (2002). Esclarecendo a relação entre capital e trabalho, esses autores afirmam que “em qualquer sociedade, as aspirações de uns contrariam as de outros; que a vida social está cheia de contradições; que a história nos mostra a luta entre povos e sociedades, assim como no seu próprio seio; que ela nos mostra, também, uma sucessão de períodos de revolução, reação, paz, guerra, estagnação, progresso rápido ou decadência”.

Para eles, somente o estudo do conjunto das aspirações de todos os membros de uma sociedade ou de um grupo de sociedades possibilita definir, com precisão, o resultado dessas aspirações, assim como perceber que as aspirações contraditórias emergem da diferença de situação e de condições de vida das classes que formam a sociedade classista. Concluem Marx e Engels (2002) que “a história das sociedades até hoje existentes – com exceção da história da comunidade primitiva, é a história de lutas de classes.” Assim, as lutas se travaram entre o homem livre e o escravo, o patrício e o plebeu, o barão feudal e o servo, o mestre de uma corporação e o oficial. Em resumo, opressores e oprimidos estiveram em constante antagonismo entre si, travando uma luta permanente, umas vezes oculta, outras manifesta, que terminaram invariavelmente com uma transformação revolucionária de toda a sociedade ou com o declínio comum das classes em conflito. Partindo do geral e chegando ao específico, afirmam que a organização da produção no capitalismo é profundamente contraditória,

sendo o conflito inerente à relação entre as classes capitalista e trabalhadora. Cada classe luta por fazer prevalecer os seus interesses. Essa é a luta denominada por Marx como conflito entre capital e trabalho.

Conflito e resistência

Partindo das formulações de Marx e Engels, Castoriadis (1985, p. 95) considera que a sociedade capitalista possui como traço mais profundo a alienação do homem em sua atividade fundamental, a atividade produtiva; e que essa alienação criou um conflito permanente em todos os estágios e todos os setores da vida social. A expressão do conflito se dá, ao mesmo tempo, sob duas formas: como luta dos trabalhadores contra a alienação e contra suas condições; e como ausência dos homens em face da sociedade, manifesta em passividade, desencorajamento, fuga, isolamento. Nos dois casos, o conflito leva à crise aberta da sociedade estabelecida. Se a primeira alcançar certa intensidade, pode levar à revolução, mas, se a segunda ultrapassar certo limite, tem-se o colapso do sistema. A vida cotidiana das sociedades modernas oscila entre esses dois limites e só funciona na medida em que há luta contra a alienação e que essa luta não ultrapasse certos limites.

Para Castoriadis (1985, p.101), a contradição do capitalismo reside no elemento simples da relação capital e trabalho, ou seja, a hora de trabalho. O número de horas constante do contrato de trabalho é definível, mas a quantidade de trabalho que o trabalhador deve ao capitalista por uma hora de trabalho é impossível de definir. O conteúdo da hora de trabalho tem significações diretamente contrárias para o capitalista e o trabalhador. O capitalista busca incessantemente o rendimento máximo do trabalho, visando pagar um salário mínimo, enquanto o trabalhador busca o rendimento correspondente ao esforço que ele considera justo, visando a um máximo de salário. O trabalhador resiste inelutavelmente contra a aceleração do ritmo do trabalho. Exemplo disso foi a resistência aos cronometristas no Taylorismo, quando estes mediam os gestos, movimentos e tempos dos trabalhadores para definir e consagrar normas. Os trabalhadores lutam contra as normas. No universo capitalista, inexistem critérios racionais que possibilitem dirimir esse conflito.

Castoriadis (1985) ressalta que, mesmo quando as normas são impostas, os problemas voltam a se colocar, por exemplo, na qualidade dos trabalhos, surgindo uma nova fonte de conflitos. A trégua é, por sua própria essência, provisória. Muda a correlação de forças, altera a situação tecnológica e o conflito reacende. A luta dos trabalhadores não é apenas uma luta contra a exploração, mas tende a ser uma luta por uma nova organização das relações de produção.

De acordo com Castoriadis (1985, p.135), a direção capitalista pretende lidar apenas com o operário individual, reduzi-lo a tarefas limitadas e determinadas e retirar, de tais tarefas, qualquer elemento de direção, reduzindo-as à execução. Entretanto, a produção é realizada pela coletividade dos operários e é obrigada a se apoiar em capacidades universais que o operário desenvolve em função e por oposição à situação em que é colocado. Ele supera o papel teoricamente seu de puro e simples executante individual. Os conflitos que surgem dessa situação criam também contradição entre os próprios trabalhadores, individualmente e na classe trabalhadora.

Para o autor, “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.” A autonomia constitui o paradigma que orienta os movimentos de trabalhadores para a prática de ação direta contra o capital, propondo a superação de antagonismos fundantes das relações sociais de produção: a divisão entre o trabalho intelectual e manual; a cisão entre quem decide e quem executa; a separação entre dirigentes e dirigidos, enfim, indica uma nova distribuição de poder. (CASTORIADIS, 1985, p. 95). Essa ação não é novidade, pois, prossegue o autor, desde os primórdios dos movimentos autogestionários se distinguem indícios de um novo modo de organização social, visando concretizar conceitos filosóficos e econômicos. Em suas palavras, em qualquer uma das dimensões em que os conflitos de trabalhadores se organizem coletiva e ativamente, buscam um rompimento com a disciplina capitalista, dando origem a outro tipo de relações sociais. Ao se organizarem de forma autônoma, os trabalhadores desenvolvem, em oposição à disciplina imposta pela organização da produção capitalista, uma disciplina formada de substância diferente, que abole as hierarquias comuns às organizações sejam elas quais forem, sindicatos, partidos ou empresas.

De acordo com as formulações de Castoriadis (1985), as lutas dos trabalhadores podem ser categorizadas em lutas explícitas ou implícitas.

As lutas explícitas referem-se àquelas protagonizadas pelos sindicatos, partidos, como greves importantes e são compreendidas como momentos históricos do segundo tipo de lutas.

As lutas implícitas referem-se ao processo permanente de organização e ação cotidianas. São implícitas à existência do proletariado, são o reverso do trabalho do proletariado. Segundo esse autor, a luta compreende três momentos/aspectos fundamentais: a ação, a organização e os objetivos, que se processam tanto de maneira formal quanto informal. Nas lutas cotidianas, nascem os elementos embrionários de uma nova forma de organização social, de um novo comportamento, de uma nova mentalidade humana. A luta implícita é, pois, o reverso do trabalho cotidiano.

Nota-se que há convergências entre as idéias de Castoriadis (1985) e as citadas por Pasquino (1989) apresentadas anteriormente. Vale chamar a atenção para o fato de as análises de Castoriadis (1985) serem fundamentais para a compreensão do objeto desta investigação, na medida em que se assentam nas idéias de contradição e de luta pela autonomia, ambas permanentes.

Igualmente se fazem importantes as formulações de Bernardo (1991, p. 61-62), que, também partindo das formulações de Marx, apresenta uma perspectiva mais polarizada nos termos capital e trabalho. Bernardo (1991, p. 61-62), afirma que "(...) os trabalhadores recorrem a [...] formas de resistência e revolta tão variadas e complexas [...] mas todas têm em comum uma consequência imediata: a redução do tempo de trabalho incorporado. [...] 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. [...] É nessa perspectiva [...] que deve entender-se a luta de classes."

Para esse autor, as formas de resistência podem ser caracterizadas pelo modo de organização, que podem ser individuais ou coletivas. As formas individuais, sejam elas passivas ou ativas, condenam-se de antemão a não ultrapassar o âmbito do capitalismo e a não contestar o seu principal argumento. As formas coletivas, passivas ou ativas, são aquelas em que os trabalhadores se reúnem num organismo único, de modo que o ponto de referência é a globalidade dos que nela estão empenhados.

Segundo ele, os conflitos que se organizam de forma coletiva e ativa, e apenas eles, rompem positivamente com a disciplina capitalista, substituindo-a por outro sistema de relacionamento social. E essa é, em sua visão, a definição da autonomia dos trabalhadores na luta.

Uma síntese das formas de organização adotadas pelos trabalhadores em luta, conforme Bernardo, é apresentada no Quadro 3.

Embora sejam fundamentais as contribuições de Castoriadis (1985) e Bernardo (1991), há que se considerar que a prática social é contraditória e complexa e que tipificações às vezes não dão conta de explicá-la em sua plenitude. Por vezes, na luta implícita ou mesmo na explícita, os trabalhadores podem se apropriar e se utilizar de uma lógica que contraria os seus interesses em longo prazo, ressignificá-la para dela tirar proveito ainda que momentaneamente, a curto prazo. Em alguns momentos utilizam tal lógica contra outros trabalhadores, conformando o que Bruno denominou de luta intraclasse, como se verá em seguida. Bruno (1991, p. 7), convergindo com as idéias de Bernardo, afirma que o conflito é um elemento integrante do processo de produção capitalista e é nele que reside toda a dinâmica do desenvolvimento das formas de produção. O capitalismo enquanto sistema social não é constituído apenas pelas relações entre o pólo explorado e o pólo explorador. No interior da classe capitalista, desenvolvem-se relações de oposição, tendo em vista uma apropriação suplementar

de mais-valia, sendo esta concorrência um fator importante no que diz respeito às inovações tecnológicas e sociais. Assim, Bruno identifica que a luta ocorre tanto entre pólos antagônicos, quanto no interior das próprias classes operária e dominante. Esses dois níveis da luta, que ela qualifica como conflito interclasse e conflito intraclasse, são indissociáveis. Dessa percepção, prossegue a autora, decorre a importância de se considerá-los, o que complexifica a compreensão do conflito. As estratégias de resistência à organização do trabalho e à concorrência entre capitalistas obrigam o capital a repensar novas formas de exploração e, dessa maneira, impulsionam o processo de mudança no capitalismo que, por sua vez, engendram novas formas de resistência dos trabalhadores. Assim, lembra a autora, enquanto existirem classes sociais com interesses antagônicos haverá luta de classes.

Quadro 3: Manifestações de resistência, segundo Bernardo

Formas de organização	Atitudes	Características
Individuais passivas	Preguiça, absenteísmo, alcoolismo, uso de estupefacientes e todos os modos práticos de reduzir o tempo de trabalho despendido.	Não entram em conflito aberto com o patronato. A atitude não deriva de uma deliberação conjunta dos trabalhadores. Não ultrapassam o âmbito do capitalismo e não contestam seu principal fundamento. Reproduzem, ao mesmo tempo, a fragmentação em que se encontram e o individualismo e, com isso, reforçam as bases disciplinares do capitalismo.
Individuais ativas	Sabotagens individuais da produção, roubo de meios de produção ou matéria prima, agressões individuais a superiores ou fiscais particularmente odiados.	Cada trabalhador arrisca o conflito aberto, ainda que dissimulado. A atitude não deriva de uma deliberação conjunta dos trabalhadores e não há complementaridade tática entre suas ações.
Coletivas passivas	A massa de trabalhadores referenda as decisões dos dirigentes. Não conduz o processo. Em caso de greves, os trabalhadores ausentam-se do trabalho e se recolhem aos respectivos domicílios.	A condução se deve à burocracia sindical ou outros dirigentes que mantêm um tipo de relação em que a eles cabe a iniciativa da luta, a qual orientam sem consultar os trabalhadores, quando muito referendando as suas decisões em assembléias. Reproduzem o isolamento entre os trabalhadores e a fragmentação entre os coletivos na medida em que a burocracia serve obrigatoriamente como mediadora.
Coletivas ativas	Cada participante tende a empenhar-se tão ativamente como o próprio organismo enquanto coletivo. No decurso de processos normais de trabalho, os trabalhadores, por iniciativa própria, laboram segundo normas e ritmos por eles decididos, em violação das normas estabelecidas pela direção da empresa. Estabelecem com os colegas um relacionamento diferente do previsto no organograma oficial, sem o submeter à prévia aprovação das chefias. Pressupõem a participação interessada de todos os que colaboram.	Os trabalhadores afirmam a vontade de decidirem o seu inter-relacionamento durante o trabalho e sua tendência prática ao controle dos processos econômicos. Negam a disciplina capitalista e constituem grupos informais.

FONTE: Bernardo (1991, p. 316-332).

Em outra perspectiva, Chauí (1986, p. 63), a propósito da análise da cultura popular no Brasil, refuta a idéia simplista da totalidade fechada e monolítica, contribuindo para a compreensão mais abrangente da complexidade que envolve a resistência. A autora adota, em sua análise do conflito, a noção de consciência trágica em seu sentido originário, tal como revelada pela tragédia grega, que não é aquela que se debate com um destino inelutável, mas, ao contrário, é a que descobre a diferença entre o que é e o que poderia ser e que, por isso mesmo, transgride a ordem estabelecida, mas, aprisionada nas malhas do instituído, não chega a constituir outra existência social. O trabalhador diz sim e diz não ao mesmo tempo, adere e resiste ao que pesa como força da lei, do uso e do costume e que parece, por seu peso, ter a força de um destino. A seu ver, a resistência, que pode ser difusa ou localizada em ações coletivas ou grupais, dá-se por meio de um conjunto de práticas ambíguas e dispersas, com lógica própria, que a 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. A não-aceitação da racionalidade imposta tal como prevista pelos formuladores pode, portanto, dar-se de diferentes formas: rebeldia, apropriação e reinvenção.

Autonomia

Em sua acepção filosófica, autonomia é a capacidade de autodeterminação. Um sujeito é heterônomo quando sua vontade está sob o controle de outro indivíduo e é autônomo quando suas ações são verdadeiramente suas. A necessidade dessa liberdade moral surge em Rousseau e é uma das bases da autonomia ética de Kant, para quem a autonomia da vontade é condição necessária para uma ação moral. Contudo, a dificuldade do conceito de autonomia reside no fato de que os desejos, escolhas e ações são causados por fatores que estão fora do controle dos indivíduos. Com isso, pode-se argumentar que a verdadeira autonomia seria um mito. (BLACKBURN, 1997).

A palavra autonomia é de origem grega e significa autogoverno, governar-se a si próprio. O conceito é definido como “faculdade de se governar por si mesmo, direito ou faculdade de se reger por leis próprias”⁴⁸.

O conceito de autonomia individual, alavancado pelo liberalismo, pode ser entendido como autogovernança, habilidade de estabelecer seus próprios objetivos e valores, liberdade de fazer escolhas e planos e de atuar em conformidade com estes, sem a interferência de outros. Assim, a autonomia se associa à noção de liberdade abstrata em dupla dimensão: agregada à idéia de responsabilidade diante de si mesmo e da comunidade na qual se insere.

⁴⁸ Cf.: Ferreira (1975), Houaiss (2001).

Embora o debate em torno da autonomia tenha origem bastante longínqua na história da humanidade, ela adquire significados e usos específicos na atualidade.

Segundo Castoriadis (1982), há séculos a autonomia é um empreendimento da humanidade e um programa de reflexão filosófica sobre o indivíduo, ou seja, é o pressuposto e, ao mesmo tempo, o resultado da ética tal como a viram Platão ou os estóicos, Spinoza ou Kant.

No campo da prática política, porém, parece ter sido Rousseau (1978) quem, no século XVIII, no Livro Terceiro do Contrato Social, ao tecer sua crítica ao sistema de representatividade qualificado pela burguesia de democracia, forjou uma importante idéia de autonomia, que pode ser assim expressa: só devemos obedecer à lei que editamos racionalmente, através de nossa vontade, na assembléia. Para Rousseau, a vontade não se representa, por conseguinte, a democracia deve ser direta ou não é democracia. No radicalismo de suas palavras: “(...) no momento em que um povo se dá representantes não é mais livre, não mais existe.” (ROUSSEAU, 1978, p. 110). A soberania popular deve, pois, ser inalienável, indisponível, isto é, absoluta. Para Rousseau, a assembléia popular é o momento supremo da soberania. Na democracia direta, as deliberações do soberano (a assembléia) são executadas por um corpo político destacado chamado governo, um mero empregado do soberano. O governo é apenas um acidente, pois a idéia reguladora é que o próprio soberano execute e obedeça às suas leis. Essa noção parece tomar outra direção a partir de Kant, que desqualifica a idéia de autonomia no domínio da prática política, pois exalta o governo representativo e rechaça a democracia direta.

Em Marx (1978), desenvolve-se uma contundente crítica à democracia burguesa e a discussão entre democracia direta e democracia representativa saíria do debate meramente formal. Para ele, a democracia direta só se realiza numa sociedade sem classes, e o Estado burguês tem uma utilização transitória enquanto a luta de classes não for destruída. Na sua perspectiva, o homem estaria condicionado às determinações sociais, assim impedido de exercer sua plena liberdade.

O autor reconhecia que todas as ações do ser social eram frutos de uma decisão, porém, as alternativas postas para escolha estariam sempre determinadas pelas necessidades e finalidades do capital. Diferentemente da perspectiva liberal, para Marx e Engels (2002), ser livre é ser autodeterminado, havendo, portanto, uma relação direta entre liberdade e emancipação, pois a emancipação se produz quando, pela associação entre homens e mulheres, os obstáculos à liberdade vão sendo eliminados.

Suas análises sobre a liberdade pessoal esbarraram nos limites da sociedade capitalista, assentada sob as leis de mercado. Marx (1978, p. 23) explicita que “os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e, sim, sob

aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado”. Desse modo, para o autor, somente através da superação do modo capitalista de produção e da alienação humana dele advinda, o homem pode ser livre para exercer a autonomia inerente ao gênero humano.

Castoriadis (1982) analisa a autonomia tanto em sua dimensão individual como social. Afirma que as possibilidades e limites para o seu exercício são dados, historicamente, por um conjunto de fatores. A autonomia, segundo o autor, só pode ser definida como relação social, pois “(...) não podemos desejar a autonomia sem desejá-la para todos e sua realização só pode conceber-se como empreitada coletiva”.

Como relação e prática social, afirma que autonomia será sempre o produto de uma conjuntura histórica e nunca a resposta definitiva para contradições e conflitos sociais, insondáveis e imprevisíveis. Como já referido, para ele, a autonomia constitui o paradigma que norteia os movimentos de trabalhadores para a prática de ação direta contra o capital, sendo considerada, em realidade, como eixo de um projeto revolucionário e a revolução socialista um projeto que visa à autonomia de todos.

Em sua apreciação, o projeto revolucionário encontra sentido “na realidade histórica efetiva, na crise da sociedade estabelecida e na sua contestação pela grande maioria dos homens que nela vive” e seu conteúdo é precisamente a reorganização e a reorientação da sociedade pela ação autônoma dos homens.

Convém esclarecer o que o autor entende como socialismo, pois sua definição parece bastante elucidativa e capaz de derruir alguns equívocos. Em síntese, nas suas palavras, o socialismo

(...) não é nada mais do que a organização consciente, pelos próprios homens, de suas vidas em todos os domínios; que, por conseguinte, ele significa a gestão da produção, pelos produtores, tanto na escala da empresa quanto da economia; que ele implica a supressão de todo aparelho de direção separado da sociedade; que deve envolver uma modificação profunda da tecnologia e do próprio conteúdo do trabalho enquanto atividade primordial dos homens e, ao mesmo tempo, uma modificação radical de todos os valores para os quais, implícita ou explicitamente, está orientada a sociedade capitalista. (CASTORIADIS, 1985, p. 94).

Castoriadis (1985) compreende o socialismo como uma possibilidade⁴⁹ de se instaurar uma nova organização social em seu conjunto, orientada no sentido de promover a autonomia de todos. E

⁴⁹ Nessa mesma perspectiva, Bruno chama a atenção para o fato de que se o socialismo existe como possibilidade em decorrência da contradição que define a prática do trabalhador, por outro lado ele “(...) existe concretamente em embrião sempre que formas autônomas de luta se desenvolvem e enquanto elas se desenvolvem.” E ele se desenvolve, afirma, não em “grandes datas oficiais, mas diariamente e à medida que os trabalhadores se auto-organizam através da cooperação igualitária, suas lutas, seus tempos livres, a sua atividade cotidiana.” (BRUNO, 1985, p. 82-83).

que essa transformação é efetuada pela ação autônoma dos homens. Como possibilidade, o socialismo pode vir a existir ou não, a depender do resultado de um processo histórico e, essencialmente, do processo de luta. Chamando a atenção para o fato de os trabalhadores não nascerem socialistas, nem se transformarem milagrosamente quando submetidos à produção capitalista, o autor afirma que “eles se fazem socialistas no curso e em função de sua luta contra o capitalismo.” (CASTORIADIS, 1985, p. 157).

Convém destacar que, em suas análises da autonomia, Castoriadis (1985) segue um caminho que busca dialogar com a psicanálise e, com isso, oferece uma perspectiva diferente, em que a dimensão do inconsciente é revista. Para ele, a existência do inconsciente, concebido como dinâmico ou como estrutural, e a busca de autonomia não são coisas excludentes, opostas ou incompatíveis. Ao contrário, são complementares. E ainda, a suposição do inconsciente, com o conseqüente descentramento do sujeito e a desmistificação do sujeito consciente de si, é plenamente compatível com, e ao mesmo tempo é condição para, a construção de uma subjetividade autônoma. E que esta última é o *leitmotiv*⁵⁰ do próprio projeto psicanalítico.

Essa perspectiva leva a pensar na complexidade que envolve as motivações extrínsecas e intrínsecas dos sujeitos para as ações que empreendem em sua vida, na prática social mais ampla, no trabalho e nos conflitos nele presentes.

Como se pode observar a partir das reflexões dos autores aqui citados, autonomia é um conceito intrincado e pode ser abordado sob diferentes perspectivas, possuindo várias outras idéias a ele relacionadas de forma complementar e interdependente, como é, particularmente, o caso das idéias de liberdade e igualdade.

Pode-se indagar, entretanto, sobre o debate atual em torno da autonomia e sobre os novos usos e significados que lhe são atribuídos. Verifica-se que o tema da autonomia aparece na literatura acadêmica vinculado a diversas idéias. Uma delas é participação⁵¹. Registra-se um grande número de pesquisas que buscam analisar aspectos da participação social focalizando políticas públicas na área de saúde, educação, etc. Em alguns casos, a preocupação reside na idéia de ampliação da participação política no que se refere à descentralização e desconcentração do poder. A participação política e social é discutida geralmente no âmbito da teoria política, tendo sido largamente assimilada pelas teorias de administração de empresas e de escolas.

Pode-se inferir que o apelo insistente à participação na atualidade representa uma grande retórica que camufla, portanto, uma ambigüidade. E o discurso da participação, por sua vez, vem

⁵⁰ Motivo condutor.

⁵¹ Cf.: BORDENAVE (1983).

sendo acompanhado pela ênfase aos processos de descentralização e flexibilidade. Entretanto, a descentralização alardeada e efetuada no âmbito institucional amarra-se a diretrizes definidas em instâncias de poder, situadas no topo da hierarquia do Estado. E isso é válido também para o controle e a avaliação. Pode-se considerar que a essência desse processo é o caráter centralizador para as decisões e descentralizador para a execução.

Vale destacar que, no caso da Reforma Administrativa empreendida no Brasil a partir de 1995, notoriamente sob a lógica da iniciativa privada, as formas previstas de participação do usuário referem-se a reclamações quanto a serviços prestados, avaliação da qualidade e acesso a informações. Pode-se considerar que os efeitos dessa participação – se e quando ocorrerem – tenderão a pressionar o servidor que, encontrando-se, como afirma Santos (1999, p. 3), no pólo passivo do sistema de avaliação, poderá ser castigado pelos maus resultados, pelas deficiências e pela má gestão dos serviços públicos. Essas características se reproduzem, também, no âmbito das instituições como medidas de descentralizações orçamentárias, nas quais se disputa a distribuição dos recursos, enquanto reservas generosas ficam garantidas para as políticas estratégicas da gestão superior.

A descentralização da educação nas suas vertentes administrativas, financeiras e pedagógicas ocorreu como uma transferência de responsabilidades dos órgãos centrais para os locais, da União para os estados e destes para os municípios, porém implicou, simultaneamente, um movimento de repasse direto, em maior “autonomia” das escolas em determinados aspectos, contudo, teve como contrapartida uma sobrecarga de trabalho administrativo sem a real correspondência em termos de condições de infra-estrutura nos estabelecimentos de ensino. (OLIVEIRA 2002, p. 129-130).

Outro tema recorrente na literatura é a autonomia no trabalho, que está imbricada com a participação. Pode-se observar que, reiteradamente, o discurso dominante afirma a importância da criatividade no trabalho e que as novas formas de trabalhar, as inteligentes, autônomas, cooperativas, etc., representam ganhos para o trabalhador na medida em que apontam para a superação da tradicional divisão do trabalho de concepção e execução.

Isso é retratado por Rosenfield (2005), para quem o conceito de autonomia no trabalho restringe o conceito filosófico de autonomia. Indaga-se a autora: como falar em autogovernança e autodeterminação se o trabalho (assalariado ou independente) é subordinado às demandas e ao ritmo do mercado? Sua resposta é que a autonomia no trabalho integra, respectivamente, uma dimensão operacional ligada às exigências funcionais, operacionais, que remetem à organização do trabalho e uma dimensão identitária, marcada pela busca de afirmação de si, de liberdade, de realização. A autonomia no trabalho pode significar, conclui a autora, o controle que os trabalhadores têm sobre a

sua própria situação de trabalho – não o controle exercido por outrem, mas por si mesmos sobre os elementos do trabalho – e a realização do sentido que esse controle tem para o sujeito.

Analisando as mudanças processadas na esfera da produção no bojo da reestruturação produtiva operada no Brasil a partir da década de 1990, Oliveira (1996) chama a atenção para o fato de que estas pressupõem uma tendência à auto-responsabilização do trabalhador por questões concernentes ao seu trabalho, o que pode ser percebido nos apelos de economia de tempo, de materiais, de energia elétrica, entre outros. Demanda-se que o trabalhador “participe do controle de qualidade do seu próprio trabalho, da detecção de falhas, da correção de desvios; que dispense a supervisão estrita, substituindo-a pela interiorização da disciplina da fábrica; que seja capaz de se comunicar, pois trabalha em equipe e não em postos de trabalho isolados.” (OLIVEIRA, 1996, p. 80). De acordo com a autora, “(...) tal tendência significa, em última instância [...] apelar para que o próprio trabalhador se auto-responsabilize pelas condições necessárias à exploração de seu trabalho.” (OLIVEIRA, 1996, p. 75).

A propósito do apelo à auto-responsabilização dos trabalhadores, vale recorrer à formulação de Linhart (1994) a respeito da mobilização das subjetividades dos trabalhadores, fator de distinção fundamental dos novos modelos de gestão. Por meio dessa mobilização, procura-se desenvolver no trabalhador a psicologia do produtor com o fim de controle e direcionamento das aspirações do coletivo de trabalhadores.

Segundo Linhart (1994), há um novo regime de mobilização da força de trabalho que inclui alterações das dimensões cognitivas e comportamentais expressas, sobretudo, nos conceitos de flexibilidade, confiança, colaboração, envolvimento, saber-fazer, saber ser, receptividade e adaptabilidade. Tal regime pode, inclusive, provocar modificações no *habitus*⁵² do trabalhador, principalmente, no que se refere ao processo produtivo e à sua identidade com os valores da empresa.

Nesse sentido, pode-se indagar se a autonomia no trabalho, que é tão propalada nos tempos atuais, não passa de uma ilusão, na medida em que o sistema procura mobilizá-la nos limites restritos aos interesses do capital, combatendo-a quando se manifesta contrária a tais interesses. Ademais, muitos dos melhoramentos da organização e das formas de produzir, advindas da participação dos trabalhadores, voltam-se contra eles que, muitas vezes, cientes disso, dissimulam sua participação limitando o rendimento, silenciando saberes e idéias, organizando-se sob forma diversa à estabelecida, mas mantendo a aparência de quem respeita o procedimento oficial, etc.

⁵² *Habitus* é um conceito desenvolvido por Pierre BOURDIEU. Ver BOURDIEU (1983, p. 60-61).

Contudo, não se pode perder de vista outra possibilidade em constante tensão com a retórica da participação, a de que os trabalhadores de fato buscam sua autonomia e se auto-organizam nos locais de trabalho, estrutura dorsal do capitalismo, como bem salienta Bruno (1985), desenvolvendo permanentemente ações diretas contra o capital.

CAPÍTULO II

*Todos canten, todos gritan, todos vivan
que estos son tiempos de pensar
y cada dia somos mas
que estos son tiempos de pensar
y cada dia somos mas
(León Gieco)*

CONFLITUOSIDADE NO TRABALHO DOCENTE

Apresentação

Como referido no primeiro capítulo deste trabalho, considera-se que como o conflito se exprime em vários espaços da sociedade, ele também se faz presente na educação e na escola, seja ela pública ou privada, podendo encerrar variações nas suas formas de manifestação, nas estratégias e na intensidade das lutas.

Embora o conflito se verifique no cotidiano do trabalho na escola, em geral, ele parece se manifestar de maneira mais contundente em situações de mudanças, sobretudo quando elas alteram substancialmente a organização e a estrutura do ensino⁵³ e/ou apresentam caráter impositivo, como algumas das empreendidas em alguns países da América Latina, a partir da década de 1990.

Ainda que se reconheça que no conflito escolar atuam diferentes sujeitos, como gestores dos sistemas de ensino e da escola, professores, funcionários, estudantes e pais, e que cada um deles ocupa um lugar e detenha uma natureza específica nas manifestações do conflito, espelhando as relações existentes na sociedade, considera-se que os docentes são protagonistas de manifestações de conflito aberto e coletivo que atingem a escola e a educação de forma contundente e é para eles que esta pesquisa dirige seus olhares. Para efeito desse trabalho, toma-se para as análises a realidade do sujeito trabalhador docente professor.

Convém ainda esclarecer, de antemão, dois aspectos importantes que elucidam opções e perspectivas teóricas adotadas neste estudo.

O primeiro refere-se ao motivo da opção pelo uso do termo conflito docente para retratar os processos de resistência experimentados pelos professores em seu trabalho, o que será abordado no capítulo que se seguirá a esse. Em geral, recorrer-se-á ao termo luta para referir-se às manifestações identificadas contra as relações tipicamente capitalistas e ao termo conflito quando as manifestações se

⁵³ Como exemplo de reformas estruturais, pode-se citar a empreendida na educação básica e média no Chile, em 1990 e a da educação profissional, implantada no Brasil, em 1997. Cf. ZIBAS (2002) e KUENZER (1999a, 1999b).

apresentarem mais difusas e complexas. Isso porque se acredita que embora tais conceitos - luta e conflito - possam ser (e venham sendo) utilizados como sinônimos na literatura, a expressão conflito parece dar mais conta da contradição e da complexidade que envolve a prática docente.

O segundo aspecto refere-se ao entendimento do papel ambíguo da educação na sociedade. Esta é entendida como espaço de formação de força de trabalho, hoje traduzida pela fórmula da empregabilidade, tal como defendida pelos analistas críticos do campo da economia e, ao mesmo tempo, como lugar de integração social, viabilizado na e pela esfera pública, tal como defendida pelos republicanos.

Essas funções são compreendidas como distintas e complementares, constituindo faces da mesma moeda. Por essa razão, a educação é tomada ao mesmo tempo como Condição Geral de Produção (CGP), como formulada por Bernardo⁵⁴ (1991) e como espaço potencial de contraposição às relações capitalistas, ou seja, como *condição geral potencial de transformação*. É por essa razão que neste estudo se defende o chamado espaço público, o setor público e a escola pública.

Partindo desses pressupostos, são apresentadas, neste capítulo, definições e problematizações em torno do trabalho docente e das manifestações de conflito. Com isso, espera-se contribuir para a compreensão da especificidade do trabalho e da luta no espaço da educação e, mais particularmente, no trabalho docente em estabelecimentos públicos.

Na seqüência do texto, primeiramente, buscar-se-á refletir sobre o lugar da educação e da escola no capitalismo.

Em seguida, procurar-se-á compreender a natureza específica da docência, buscando uma concepção do trabalho docente que abarque suas configurações atuais e destacando alguns fenômenos e polêmicas recentes que o invadem.

Por fim, tentar-se-á entender o conflito na escola, identificando as diferentes concepções que orientam as análises e o significado do conflito docente no processo de luta mais ampla da classe trabalhadora. Nesse tópico, apresentam-se, ainda, as opções teóricas realizadas neste estudo e de argumentos em defesa do uso da expressão *conflito docente* para caracterizar a luta que o trabalhador da escola trava em suas atividades laborativas.

O lugar da educação e da Escola no Capitalismo

No Brasil, a estruturação de um sistema nacional de ensino se deu, como em outras partes do mundo, de forma descontínua e complexa. No campo legal, ele somente se firmou no século XX, na

⁵⁴ O conceito de CGP, formulado por Bernardo, será apresentado no tópico seguinte deste capítulo.

década de 1960, na vigência da Constituição de 1946, com a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a Lei nº 4.024/1961.

Na discussão sobre a obrigatoriedade da educação pública, gratuita, laica, cujo ápice ocorre na década de 1930 e que perdura pelas décadas seguintes, as idéias liberais são exploradas pela Igreja Católica, defendendo a liberdade de escolha por parte dos pais sobre a melhor escola para seus filhos. As escolas religiosas, defendendo os interesses privados, consolidam-se ao lado da escola pública, conseguindo, mais tarde, subsídios do Estado. Verifica-se, assim, uma história da educação marcada por descontinuidades, por reformas parciais, pela ausência de regulamentação nacional, por instabilidade permanente.

Na Argentina, segundo Birgin (2001, p. 225), a expansão e a consolidação do sistema de escolarização básica se concretizaram nas últimas décadas do século XIX, mediante um processo no qual se promoveu a estatização da educação existente. As escolas passaram a constituir-se em espaços criados pelo Estado para a construção da cidadania a partir de uma perspectiva republicana. Assim, o Estado-Nação demarcava seu território erigindo escolas, formando e nomeando professores.

Nesse contexto, o magistério se transformou em uma profissão de Estado marcada pela oposição civilização ou barbárie, uma especial tradução argentina da oposição moderna entre progresso e tradição. (TIRAMONTI, 1995; 2001).

A escola desempenhou um papel fundamental na constituição, consolidação e reprodução do Modo de Produção Capitalista e, em fins do século XX, essa instituição, lócus da educação formal, desempenha um papel central de regulação social. (OLIVEIRA, 2003, p.16).

Para compreender esse papel central que a educação adquire na atualidade, torna-se imperioso localizá-la em sua relação com os demais mecanismos de estruturação e reprodução do capitalismo.

Nesse sentido, convém recorrer, novamente, às análises de Bernardo, segundo as quais o mecanismo social de exploração (extorsão da mais-valia) somente funciona mediante a inter-relação das unidades econômicas que, simultaneamente, apresentam um caráter de concorrência e integração. A base desse inter-relacionamento é denominada por esse autor de CGP, que constituem a condição tecnológica para o funcionamento integrado do sistema capitalista. (BERNARDO, 1991, p.159-162).

Bernardo compreende a produção em toda a sua amplitude social abrangendo o campo da tecnologia, do qual é definido como *lócus* em que as relações sociais de produção se articulam com a sua realização material. As CGP são classificadas por ele em seis diferentes tipos, cuja síntese é apresentada no Quadro 4, abaixo.

Quadro 4: Condições Gerais de Produção, de acordo com Bernardo

Tipos	Características
Condições gerais da produção e da reprodução da força de trabalho	Incluem as infra-estruturas sanitárias (hospitais, serviços de saúde, assistência sanitária) indispensáveis à reprodução física da força de trabalho; as creches e berçários e os estabelecimentos de ensino e demais institutos vitais à existência da família trabalhadora, e o urbanismo, como meio social, em geral, que desempenha relevante papel na formação dos trabalhadores.
Condições gerais da realização social da exploração	Referem-se às condições que garantem a consecução de processos de trabalho que configurem processos de produção de mais-valia. O urbanismo e as instituições repressivas são considerados indispensáveis nesse caso.
Condições gerais da operatividade do processo de trabalho	Referem-se às condições necessárias à ocorrência de processos de trabalho como processos de exploração. Incluem mecanismos necessários às condições de exploração como as formas de afastamento dos trabalhadores do controle da produção e dos meios indispensáveis à sua administração pelas classes capitalistas. Tanto a veiculação, como a centralização e o armazenamento de informações, obtidos por intermédio de centros de investigação e pesquisa – universidades, laboratórios de pesquisa e outras formas de captação de informações – constituem o privilegiado instrumento de operatividade dessas condições, assegurando o controle sobre os trabalhadores.
Condições gerais da operatividade das unidades de produção ou de existência física das empresas	Referem-se à infra-estrutura, ou seja, às condições materiais necessárias à existência das empresas. São elas: os meios tecnológicos; todas as redes de produção e distribuição de energia, de comunicação, de água e esgoto; o escoamento e recolhimento de lixo; a criação, manutenção e fiscalização das estradas; a produção e distribuição de combustíveis necessários ao funcionamento do sistema de transporte, entre outras.
Condições gerais da operatividade dos mercados	Referem-se às condições que os fazem fluir, tais como a veiculação, o cruzamento, a comparação de informações e o armazenamento. Tais condições viabilizam relações entre produtores e consumidores.
Condições gerais da realização social do mercado	Referem-se aos organismos de redistribuição de rendimentos, que cumprem o papel de aumentar a capacidade aquisitiva das camadas sociais com maior propensão marginal ao consumo. A publicidade, por seu caráter instrutivo, adquire maior ênfase entre essas condições, por seu papel de exercer influência nos estilos de vida e condicioná-los.

FONTE: BERNARDO (1991, p. 159-162).

As CGP são fundamentais para a plena realização do desenvolvimento capitalista e, segundo o autor, o Estado globalmente compreendido, ou seja, o Estado Amplo, apoiado pelo Estado Restrito, é o seu agente mantenedor. No atual estágio de reestruturação do capitalismo, afirma Bernardo (1991), tanto essas CGP passam por um processo de reformulação como modificam o papel do Estado.

Alguns Estados nacionais assumem a tarefa de modernizá-la com vistas a atrair maiores investimentos, garantindo-lhe lucros com menores riscos, mediante o oferecimento de condições a eles favoráveis. Em alguns casos, adotam medidas atrativas na economia, privatizam empresas estatais e adotam modelos de descentralização administrativa na esfera pública, pautados pela racionalidade gestorial. Simultaneamente, promovem medidas desreguladoras das relações de trabalho no país, baixando os custos da força de trabalho e minando a solidariedade de classe dos trabalhadores e suas tentativas de organização.

Como se pode verificar no Quadro 4, entre as CGP se insere o sistema escolar, como agência de produção, reprodução e disciplinamento da força de trabalho. O modelo teórico explicativo do autor leva a entender a questão educacional como condição necessária à produção capitalista que, uma vez

em fase de reestruturação, implica mudanças na forma de preparação dos trabalhadores como resposta útil ao capital. Essa dimensão da educação não pode ser negada.

Compreendendo essa natureza da educação, pode-se também compreender a centralidade a ela atribuída, bem como às reformas educacionais levadas a cabo na década de 1990 e que, ainda hoje, processam-se em vários países da América Latina.

Cabe salientar, porém, que a escola não deve ser percebida somente como um espaço de reprodução das relações sociais de exploração. Ela é também espaço de contradições e disputas quanto a seus objetivos e conteúdos. Essa dimensão da contradição é fundamental para a compreensão de sua natureza. Há, por outro lado, a perspectiva de sobrevalorização e isolamento da ação política na escola, desconsiderando-se sua intrincada relação com a economia. Em realidade, a escola encontra-se em permanente conflito em relação a sua identidade como espaço de política e de condição geral de produção. É, portanto, uma instituição complexa, *locus* privilegiado de relações conflituosas, de resistências individuais ou coletivas, enfim, um espaço contraditório e dinâmico no qual trabalhadores se confrontam com gestores, entre si e com outros sujeitos.

Compreender a escola como local de trabalho e o docente como trabalhador é importante para desvelar o falseamento contido nas idéias da carreira - vocação, amor, dedicação, doação, abnegação e sacerdócio - supostamente próprias do magistério e cujas origens se ancoram em passados remotos. Evidencia, também e, sobretudo, que tais argumentos encobrem as condições concretas, as relações sociais de produção nas quais se assenta o trabalho docente.

Trabalho docente: buscando as especificidades

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. Pressupõe-se ainda revelar os pontos marcantes de sua história, as principais transformações nele ocorridas para então chegar a desvelar sua natureza e condições atuais. Ainda que esse percurso seja reconhecidamente importante, sua concretização ultrapassaria os limites deste trabalho. A docência é

uma das mais antigas ocupações modernas e, segundo Fanfani (2007), um dos ofícios mais relevantes das sociedades. Seu surgimento ocorreu, segundo Costa (1995), a partir do século XV, quando a educação era responsabilidade da Igreja. Dessa origem decorre a idéia da profissão como sacerdócio ou vocação, idéia que ainda hoje vigora em muitos discursos. Aliás, como afirma Fanfani (2007), os discursos sobre os docentes são em geral envoltos em concepções ideológicas.

Somente a partir dos séculos XVIII e XIX, com o rompimento do Estado com a Igreja, o Estado passa a responsabilizar-se pela educação da população, mediante a oferta, a partir de então, de uma instrução direcionada ao disciplinamento e preparação para o trabalho, dando surgimento à escola na forma hoje conhecida, uma instituição marcada no tempo e no espaço. E, acoplado à escola, conforma-se o magistério como profissão burocrática e os professores passam a se constituir como funcionários, sobretudo, do Estado. Portanto, desde que surgiu a instituição escola, a docência se realiza em seu interior e, assim como a primeira, vai sofrendo alterações ao longo da história, o trabalho docente também se transforma, redefinindo seus papéis e funções. Nesse movimento, o trabalhador docente vai constituindo sua identidade, a qual apresenta, em cada momento histórico, dimensões e aspectos peculiares, embora, como adverte Martínez (2003), trata-se de uma identidade marcada por um caráter permanente de incompletude, do mesmo modo que a própria modernidade é inconclusa. E é nesse processo dialético que os professores vão se dando conta de sua situação como trabalhadores assalariados.

Se a história da constituição do trabalho docente é importante para a compreensão das condições e problemas que hoje envolvem essa atividade, conhecer a natureza de suas ações concretas se torna também indispensável. Veja, por exemplo, o processo de ensino e aprendizagem, que constitui o eixo basilar do trabalho docente e a atividade fim da escola.

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, heterogêneos, têm diferentes histórias, ritmos, interesses e necessidades. A origem de classe, étnica e de gênero expõe esses seres humanos a diferentes influências e experiências que ecoam na sala de aula e na escola em geral, provocando diferentes ações e originando expectativas tanto no professor como nos alunos. Desse modo, o objeto do trabalho docente constantemente escapa

ao seu controle. Assim sendo, pelas peculiaridades desse objeto, a prática pedagógica do professor consiste, segundo o autor, em gerenciar relações sociais, envolve tensões, dilemas, negociações e estratégias de interação.

Deve-se considerar, ainda, que o trabalho docente é tensionado por importantes fenômenos externos, podendo citar pelo menos quatro deles, a título de ilustração, sem pretensão de aprofundá-los, mas somente para demonstrar a complexidade que implicam.

Primeiramente, por exemplo, veja-se o processo de expansão da escolaridade que no Brasil a partir da década de 1960, produziu inflexões de diversas ordens na escola, nos tempos, espaços, processos e relações entre sujeitos, alterando as condições e resultados do processo ensino-aprendizagem. Analisando esses processos na Argentina e em outros países da América Latina, Birgin (2001) considera que, no contraditório processo de democratização da educação empreendido na região, quanto mais a educação se expandiu maior foi a massificação do ensino, uma vez que os pobres passaram a chegar à escola tanto na condição de aluno quanto na de professor. Pode-se inferir que, de um lado, verifica-se a crescente demanda pela ampliação do acesso à escolarização e, de outro, uma expansão que não atende plenamente em termos de qualidade. Desse processo contraditório, emergem muitos dos embates hoje existentes na educação.

Em segundo lugar, convém lembrar que as sucessivas avaliações de resultados dos sistemas de ensino realizadas a partir da década de 1990 evidenciam queda no desempenho dos alunos. Paralelamente, o magistério, aqui entendido como trabalhado docente, inicialmente dotado de considerável prestígio social, apresentou uma progressiva perda de autonomia que veio sendo associada à crescente desvalorização do mesmo. Alguns estudos se dedicaram às análises desse processo⁵⁵, que posteriormente parece ter se modificado. Oliveira (2006c, p.28), em seus estudos, tem buscado demonstrar a contradição presente nesse processo. A autora destaca que, no Brasil, o trabalho do docente vem sofrendo muitas modificações nas últimas décadas em decorrência das reformas educativas, pressupondo maior responsabilidade deles e maior autonomia. Assim, pode-se afirmar que, atualmente, no Brasil, o professor preserva, no exercício de suas atividades, uma relativa autonomia que muitas vezes entra em choque com as autonomias também relativas presentes nos demais sujeitos que atuam na escola.

Um terceiro aspecto ilustrativo do tensionamento presente no trabalho docente no Brasil refere-se a uma crescente perda de credibilidade da educação, como meio de acesso ao emprego formal e regulamentado aos ditos *bons empregos*. Ou seja, com as transformações presentes no uso da força de trabalho nas últimas décadas, vem se perdendo a fé na ascensão social viabilizada por meio da

⁵⁵ Cf.: APPLE (1991) e CONTRERAS (2002).

educação e isso parece repercutir tanto no comportamento dos alunos frente à escola, como tem exigido novas respostas do docente.

Todas essas inflexões externas e outras que não puderam ser aqui citadas trazem para os professores um universo de problemas com os quais eles têm que se haver em sua prática cotidiana, complexificado-a ainda mais. Somam-se, ainda, as novas atribuições e exigências de maior formação, trazidas pelas reformas educacionais das últimas décadas. Embora o tema das reformas educacionais seja tratado no próximo capítulo, convém já destacar alguns de seus aspectos pela sua pertinência em relação às implicações sobre o trabalho docente.

Essas reformas têm provocado transformações profundas na organização escolar, redefinindo papéis dos agentes envolvidos, a organização dos sistemas e o fluxo entre os níveis de ensino.

Os conceitos de *organização escolar* e de *organização do trabalho escolar* são compreendidos a partir da formulação de Oliveira (2002) que os considera como fundamentais para a apreensão das relações de trabalho na escola, na atualidade. A autora efetua uma distinção entre eles, ao mesmo tempo em que chama a atenção para a interdependência neles presente:

(...) O termo organização escolar refere-se às condições objetivas sob as quais o ensino está estruturado. Das competências administrativas de cada órgão do poder público ao currículo que se pratica em sala de aula, passando pelas metodologias de ensino e processos de avaliação adotados, tudo seria matéria da organização escolar. Já o termo organização do trabalho escolar refere-se à divisão do trabalho na escola [...] à forma como o trabalho do professor e dos demais trabalhadores é organizado na instituição escolar, visando atingir os objetivos da escola ou do sistema. Refere-se à forma como as atividades estão discriminadas, como os tempos estão divididos, a distribuição das tarefas e competências, as relações de hierarquia que refletem relações de poder, entre outras características inerentes à forma como o trabalho é organizado. (OLIVEIRA, 2002, p.131-132).

Defendendo a tese de que o trabalho docente em estabelecimentos públicos reflete a forma específica de organização do trabalho no capitalismo, a autora recupera os componentes e a lógica que regem o processo de trabalho nesse sistema:

O conceito de organização do trabalho deve ser compreendido à luz das teorias econômicas. Ele compreende uma forma específica de organização do trabalho sob o capitalismo. No processo de trabalho capitalista, os insumos, os objetos e os meios de trabalho não se apresentam de forma aleatória, eles, juntamente com a força de trabalho, são submetidos a uma orientação bastante específica, que é a finalidade da produção sob o signo do capital. (OLIVEIRA, 2002, p.131)

Assim, ao definirem, por meio de numerosas legislações, novas normas para a organização escolar e para a organização do trabalho escolar, as reformas colocam os docentes ante a situações novas no trabalho, as quais lhes apresentam novas demandas e requerimentos. A partir da legislação educacional mais atual, os sistemas de ensino foram transformados e uma característica marcante que

disso emerge consiste na ampliação do trabalho docente para além da regência de classes e as atividades a ela correlatas. Novos requerimentos e atribuições foram criados, muitas vezes extrapolando a própria formação dos professores, acarretando mal-estar e sem que sejam oferecidas as condições de trabalho necessárias⁵⁶. 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 casos⁵⁷, 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 vêm-se forçados a tomarem para si a responsabilidade pelo sucesso ou insucesso das políticas. (OLIVEIRA, 2004, p.1131-1132). Não é sem razão que estudos têm demonstrado aumento no adoecimento dos professores nos últimos anos⁵⁸.

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.

Segundo Costa (1995, p. 83), as linhas de investigações sobre o trabalho docente se desenvolveram mais acentuadamente na segunda metade do século XX, no período pós-guerra, no qual se demandavam análises mais aprofundadas da educação.

No Brasil, segundo estudos de Oliveira (2003) e Carvalho (1998, 2000), o trabalho docente surge como tema de pesquisa recente e a produção apresenta uma grande expressão entre as décadas de 70 e 80, sobretudo no bojo das pesquisas sobre trabalho e educação. Nesse período, paralelamente à ampliação do direito à educação, ocorre um grande crescimento das redes públicas de ensino.

⁵⁶ A esse respeito ver estudo de AUGUSTO (2004).

⁵⁷ No Brasil, pode-se tomar como exemplo a política salarial dirigida à educação profissional e à educação superior, durante o governo de Cardoso, nas escolas federais.

⁵⁸ Cf. GASPARINI *et all* (2005), GOMES (2002), MARTÍNEZ (2001).

Por outro lado, Oliveira (2003) destaca que esse período representou um momento singular para os trabalhadores da educação no que diz respeito a sua condição profissional e à redefinição de sua identidade como trabalhadores, a partir de então portadores de direitos inclusive sindicais. As pesquisas sobre o tema no período tomavam como foco a organização do trabalho docente e a gestão da escola, com ênfase nos estudos sobre organização, gestão do trabalho na escola, condições de trabalho, muitas delas marcadas pelo enfoque econômico, em geral na perspectiva marxista. Essas temáticas abriram espaço para os debates sobre profissionalização e proletarização docente, a organização escolar e a feminização do magistério. Nas duas décadas que se seguiram, verificou-se um arrefecimento e uma grande inflexão na produção acadêmica sobre o trabalho docente.

Os estudos de Oliveira (2003) confirmam e explicitam a alteração no período de 1982 a 2002. Segundo a autora, verificou-se, primeiramente, um deslocamento de abordagem na produção acadêmica passando de análises sobre o trabalho, envolvendo tarefas e relações de trabalho na escola, para o predomínio de estudos cujas análises se centram em aspectos culturais, raciais, étnicos, de gênero e em questões de subjetividade. Posteriormente, ao final da década de 1990, verificou-se o deslocamento da preocupação para o tema da formação e profissionalização docente, abordando, em geral, a representação do trabalho docente. Esses estudos muitas vezes se viram limitados a relatos dos professores sobre seu próprio trabalho. O fato é que tais estudos deixaram de se ocupar da análise do processo de trabalho docente em suas condições objetivas de realização, como afirmam as autoras. Elas atribuem à mudança na legislação educacional, realizada na segunda metade da década no Brasil, que passou a exigir maior formação dos professores, uma parcela importante de responsabilidade sobre a referida inflexão, alertando ainda para o fato de ser essa uma tendência em todo o mundo. Na década de 1990, afirma Oliveira, os estudos e pesquisas sobre trabalho docente expressam, também, 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), em sua retratação das realidades atuais de países latino-americanos. O autor, em sua investigação sobre a profissionalização docente que engloba quatro países da América do Sul – Argentina, Brasil, Peru e Uruguai - procura retratar o que denomina de condição docente, passando por características demográficas e socioeconômicas dos professores, formação, situações problemáticas relacionadas ao contexto de trabalho e o ensino, remuneração, papel atribuído aos docentes e seus valores, entre outros. Para esse autor, há certo desconhecimento sobre a docência, a qual costuma ser analisada a partir de preconceitos e visões parciais, empobrecidas, que muitas vezes se distanciam da experiência e da prática real dos docentes. Os dados que apresenta em seu trabalho revelam dimensões objetivas relativas aos docentes, tais como

posição na estrutura social, formação, condições de trabalho e salário, consumos culturais e estereótipos mais freqüentes. Revelam também atitudes e expectativas, representações sobre os fins da educação, os valores dos jovens, a discriminação, entre outros aspectos relevantes no trabalho docente. Em suas análises, esse autor destaca as transformações recentes no ofício docente, sintetizando-as em algumas idéias-base (FANFANI, 2007, p. 17-23), apresentadas a seguir.

1. É uma ocupação em desenvolvimento quantitativo permanente.
2. Conservam-se as regulações jurídicas tradicionais, que garantem ingresso, carreira e trabalho.
3. Há heterogeneidade horizontal que aumenta ao mesmo tempo em que adquire graus crescentes de diferenciação vertical.
4. Há forte deterioração das recompensas materiais e simbólicas associadas com a atividade.
5. A deterioração nos salários reais se expressa em empobrecimento e perda de posições na estrutura social.
6. Todos estes fenômenos objetivos estão na base de uma série de conseqüências no plano da subjetividade e nas práticas individuais e coletivas dos docentes.
7. As demandas e necessidades educativas da população hoje são muito diferentes – diferenças de todos os tipos.
8. Os modos de fazer as coisas em educação modificaram-se sob o impacto das novas tecnologias da informação (metodologias, estratégias pedagógicas, avaliação, etc.).

Observe que o autor assinala relevantes transformações no ofício docente, e convém lembrar que cada uma delas abriga amplos debates e apresenta farta produção bibliográfica na atualidade.

Em relação ao desenvolvimento quantitativo do magistério, parece interessante apontar que a docência é uma ocupação em permanente expansão. No Brasil, o número de professores da Educação Básica, por exemplo, tem crescido bastante nos últimos anos. Entre 1994 e 1999, o crescimento foi de 9,6% no ensino fundamental e de 35,7% no ensino médio, segundo o Censo do Magistério da Educação Básica, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Em 1997, o Censo acusou o número de 1.617.611 professores nesse nível de ensino em todo o país, nas diferentes dependências administrativas – federal, estadual, municipal e particular. Em 2003, o número cresceu para 2.497.918, representando um crescimento de 54,42% em seis anos. E, no ano de 2006, esse número aumentou para 2.647.414⁵⁹.

Com relação às transformações da natureza do trabalho docente, pode-se compreendê-lo, hoje, como um processo complexo de atividades que não se restringem ao universo da sala de aula, ao processo de ensino e aprendizagem, mas alcançam todos os espaços da escola, pois envolve a

⁵⁹ Cf. Sinopse Estatística do INEP, *site*: <<http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse/sinopse.asp>>.

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. Como afirma Fardin (2003), trata-se de um processo que, por sua amplitude, “invade” todos os âmbitos da vida do sujeito professor.

No que se refere às motivações para a busca da profissão, vale destacar as análises de Birgin (2001) acerca das transformações na composição sócio-cultural e nas expectativas dos jovens que aspiram aceder à carreira docente e suas conseqüências para a educação pública argentina. Elas podem ajudar a compreender contextos semelhantes. A autora revela que, historicamente, os aspirantes ao magistério provinham de setores sociais heterogêneos que tinham como uma das motivações principais para inclusão no magistério a perspectiva de mobilidade social ascendente na Argentina. A docência se distinguiu, assim, pela estabilidade no emprego. Hoje, assinala a autora, o panorama é bastante diferente. Reduziu-se a heterogeneidade da população que acedia ao magistério, passando a predominar, nesse segmento, os setores mais empobrecidos, configurando um claro rebaixamento social. Por outro lado, observam-se novos movimentos no mercado de trabalho docente, caracterizados pela ampliação de ingressantes na carreira docente e pelo retorno de quem dela se distanciara. Tal retorno é motivado por perda de emprego ou de trabalho autônomo, ou pela necessidade de aumentar a renda familiar. Assim, aponta a autora, o magistério é mais valorizado como uma alternativa de trabalho estável do que pelas características específicas das ações. Em um contexto de restrição do emprego assalariado, o magistério aparece como um *porto seguro* que, por outro lado, tende a ser abandonado quando surgem perspectivas mais atrativas no mercado.

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

Um elemento que tende a influir positivamente na produção acadêmica referida é o expressivo aumento do número de grupos de pesquisa que dedicam seus estudos ao trabalho docente, muito embora estes possam recorrer a diferentes nomações e abordagens. Muitos desses grupos vêm procurando promover intercâmbio e troca de informações entre pesquisadores, que se traduzem em pesquisas, eventos e publicações conjuntas. Em 2000, no Censo do Diretório de Grupos de Pesquisa

no Brasil do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), foram encontrados como resultado da busca textual de palavras-chave 11 grupos de pesquisa em atividade no país que debruçam seus estudos sobre o trabalho docente⁶⁰. Em 2002, 17. Em 2004, esse número cresceu para 30 (Censo 2004) e em 2006, para 31 (Censo 2006). Considerando que outros grupos cujos estudos se dirigem ao *trabalho* e às *políticas educacionais*, entre outros, também promovam pesquisas envolvendo a temática *trabalho docente*, infere-se que o número atual de grupos que estudam o tema seja ainda muito maior⁶¹. Os grupos inventariados nesse diretório estão localizados em universidades, instituições isoladas de ensino superior, institutos de pesquisa científica, institutos tecnológicos e laboratórios de pesquisa e desenvolvimento de empresas estatais ou ex-estatais, distribuídas em todo o país.

Destaca-se, também, um grande esforço de aproximação de pesquisadores de diferentes países que tomam o trabalho docente como objeto de estudo. Um exemplo contumaz desse esforço encontra-se na Rede Latino-Americana de Estudos sobre Trabalho Docente (Rede ESTRADO)⁶², que congrega vários pesquisadores latino-americanos dedicados aos estudos do trabalho docente.

Na composição desta Rede, o Brasil aparece em primeiro lugar, com 114 pesquisadores registrados em 2007 e 129 em 2008. Em seguida, encontra-se a Argentina, com 62 participantes em 2007 e 65 em 2008, como pode ser observado no Quadro 5 a seguir:

⁶⁰ As buscas foram realizadas diretamente no *site* do CNPq, nos Censos do Diretório de Grupos de Pesquisa no Brasil, por meio da palavra-chave *trabalho docente*. Cf.: <<http://www.cnpq.br/index.htm>>.

⁶¹ A busca com a palavra professor, em 2006, registrou 100 grupos e com a palavra docente, foram encontrados 167 (Censo 2006).

⁶² A Rede Estrado, vinculada ao Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais (CLACSO), foi fundada em 1999 no Rio de Janeiro, com o objetivo de constituir-se em instrumento de comunicação e produção de novos conhecimentos entre investigadores. A Rede ESTRADO contava em 2007 com duzentos e vinte e sete pesquisadores vinculados a quarenta e uma instituições de dez países da América Latina. Em 2008, o número de pesquisadores da Rede cresceu para 257. Os eixos principais de pesquisa sobre o trabalho docente desses investigadores são: organização do trabalho, gestão escolar, identidade, resistência, saúde, saber, formação, entre outros. Além de reunir e divulgar os contatos dos pesquisadores na América Latina, essa Rede reúne e divulga suas produções, colocando à disposição dos interessados artigos, relatórios e outros documentos relacionados ao trabalho docente. Além disso, divulga, permanentemente, de cada país membro, notícias referentes à política educacional, legislações, eventos, entre outros, e promove encontros presenciais dos pesquisadores em seminários internacionais que vêm, cada vez mais, assumindo o caráter de evento acadêmico. Desde sua criação já foram realizados sete seminários em diferentes países da América Latina. O último ocorreu em julho de 2008, na cidade de Buenos Aires, Argentina, na UBA e no Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini. Em 2010, o evento deverá ocorrer no México. Informações sobre essa rede podem ser obtidas através do *site*: <www.redestrado.org>.

Quadro 5: Número de Pesquisadores cadastrados na Rede Estrado em 2007 e 2008

País	Número em 2007	Número em 2008
Argentina	63	65
Brasil	114	129
Chile	04	5
Colômbia	02	3
Cuba	01	10
EUA	03	3
México	33	35
Peru	01	1
Uruguai	02	2
Venezuela	04	4
Total	227	257

FONTE: Rede Estrado⁶³.

Além dessas iniciativas citadas, outro fator que muito pode contribuir para a ampliação da produção do trabalho docente e para o aprofundamento do conhecimento com base na realidade concreta na qual esse se insere é o esforço de órgãos do governo, como é o caso do Ministério da Educação (MEC), através do INEP. A esse órgão, criado em 1937 e reestruturado várias vezes ao longo de sua história, foram incorporados o Serviço de Estatística da Educação e Cultura (SEEC) em 1996 e, em 1997, a Secretaria de Avaliação e Informação Educacional (SEDIAE). Ambos integravam o mesmo Ministério e detinham tradição na realização de levantamentos estatísticos na educação brasileira. Assim, em 1997, passa a existir um único órgão encarregado das avaliações, pesquisas e levantamentos estatísticos educacionais no âmbito do governo federal.

O INEP apura e socializa as informações obtidas sobre sistemas, escolas, estudantes e magistério dos diversos níveis e modalidades de ensino no país, a fim de subsidiar e avaliar as políticas públicas para esse setor. Entre os principais levantamentos desse Instituto, encontra-se o Censo Escolar, realizado desde 1997 e que coleta anualmente informações sobre a educação, abrangendo todas as suas etapas/níveis e modalidades de educação.

Ainda que se possam questionar aspectos metodológicos, critérios, resultados e análises dos trabalhos realizados, as suas numerosas publicações trazem uma nova luz sobre a realidade educacional no país e têm servido de referência para muitos estudos e propostas, nos últimos anos, tanto em nível dos governos, quanto de produção acadêmica. Essa afirmação se baseia, por exemplo, no expressivo número de trabalhos apresentados na 29ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), realizada em 2006, que fizeram referência direta aos levantamentos e/ou publicações do INEP como base para suas análises. Em quase todos os Grupos de Trabalho (GT), houve pelo menos dois trabalhos, na categoria de apresentação oral, que fizeram menção a esses levantamentos e/ou publicações. Em alguns GT, pela sua própria natureza, essa

⁶³ Cf. site: <<http://www.fae.ufmg.br/estrado/>>.

presença foi mais expressiva, como o GT 09 - Trabalho e educação, com cinco trabalhos; o GT 11 - Políticas para a Educação Superior, também com cinco e o G 13 - Educação Fundamental, com seis trabalhos nessa condição⁶⁴.

O aprimoramento dos levantamentos estatísticos do INEP, o aumento de sua utilização em pesquisas e produções acadêmicas na área de educação, assim como o próprio crescimento de vagas nos programas de pós-graduação no Brasil sinalizam a possibilidade de ampliação de estudos e novos conhecimentos sobre o trabalho docente no país.

Conflito docente: a emergência de um conceito

O estudo do conflito na escola vem tomando fôlego, sobretudo a partir do debate sobre as teses de profissionalização e proletarização do magistério, evidenciado a partir da década de 1980.

A idéia de profissionalização, segundo Oliveira (2006b), é entendida como condição de preservação e garantia de um estatuto profissional que levasse em consideração a auto-regulação, a competência específica, rendimentos, licença para atuação, vantagens e benefícios próprios, independência, entre outros. A profissionalização se contrapõe à 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 os professores. Ou seja, verifica uma identificação dos professores com os trabalhadores da indústria, do campo e do setor de serviços que estariam a serviço do capital. A segunda face refere-se a uma aproximação real do professor com os proletários enquanto classe, o que se 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), que serviu de base para alguns autores em estudos posteriores, busca compreender a natureza do trabalho docente a partir da diferenciação entre os profissionais e os proletários. Enguita 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

⁶⁴ Dados colhidos diretamente do *site* da ANPED. Cf.: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/29portal.htm>>.

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*." (*Idem*, p. 41). Para o autor, os docentes se situam num lugar intermediário e instável entre a profissionalização e a proletarização e possuem uma relativa autonomia e controle sobre seu trabalho. O autor compreende o termo profissionalização "não como sinônimo de capacitação, qualificação, conhecimento, formação e outros traços associados, mas como expressão de uma posição social e ocupacional, da inserção em um tipo determinado de relações sociais de produção e de processo de trabalho." (*Idem*, p.41). O termo proletarização é empregado para designar um conteúdo oposto e deve ser entendido como "livre das conotações superficiais que o associam unilateralmente ao trabalho fabril" (*Idem*, p. 41). O grupo profissional, em sentido estrito, constitui-se "uma categoria auto regulada, que trabalha diretamente para o mercado, numa situação de privilégio monopolista. É o que se denomina exercício liberal de uma profissão." (*Idem*, p. 42). Diferente de outras categorias de trabalhadores, estes gozam de plena autonomia em seu processo de trabalho e não são submetidos à regulação alheia. Exemplos clássicos seriam médicos, advogados e arquitetos. Embora reconheça que hoje muitos profissionais com as mesmas competências e direitos trabalham como assalariados para organizações públicas ou privadas, o autor alerta para o fato de que quando se verificam nessas condições certos grupos com grande força corporativa, estes "conservam grande parte de sua autonomia no processo de trabalho e de seus privilégios relativos em termos de renda, poder e prestígio." (*Idem*, p. 42). Entre as formas de profissionalização e proletarização, afirma Enguita, existem grupos ocupacionais que compartilham características de ambos. São as semiprofissões, geralmente constituídas por grupos assalariados, parte de burocracias públicas, com nível de formação similar ao dos profissionais liberais. Trata-se de grupos "submetidos à autoridade de seus empregadores, mas que lutam por manter ou ampliar sua autonomia no processo de trabalho e suas vantagens relativas quanto à distribuição da renda, ao poder e ao prestígio. Um desses grupos é o constituído pelos docentes." (*Idem*, p. 43).

Portanto, para Enguita (1991), 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. A quase totalidade dos docentes é assalariada - no setor público e privado -, recebem por hora/aula e produzem *sobretabalho*. Para o autor, somente no setor privado, os docentes produzem mais-valia. Não se pode entender a proletarização como um salto ou uma mudança drástica de condição, mas como um processo prolongado, desigual e marcado por manifestações de conflito

aberto ou disfarçado. É o processo pelo qual um grupo de trabalhadores perde, mais ou menos sucessivamente, o controle sobre seus meios de produção, o objetivo de seu trabalho e a organização de sua atividade. Entre os fatores que contribuem para a proletarização do trabalho docente, ele destaca o crescimento numérico, a urbanização, a introdução de escolas completas e seriadas, a lógica de corte de gastos sociais, a expansão do setor público, a expansão e concentração de escolas privadas (e sua generalização mediante a política de subvenções), a regulamentação do ensino, a fabricação de livros didáticos e outras mercadorias educacionais, como os programas informatizados ou os chamados “pacotes curriculares”. O docente tem perdido progressivamente a capacidade de decidir sobre o resultado de seu trabalho, pois o que fazer “já lhe chega previamente estabelecido em forma de disciplinas, horários, programas, normas de avaliação, etc. Indiretamente, essa capacidade é também reduzida, por meio de exames públicos aos quais deve amoldar-se o ensino.” (*Idem*, p. 48). O como fazer é igualmente restrito: “(...) ao decidir um conteúdo, as autoridades escolares limitam também a gama de métodos possíveis e podem impor aos educadores formas de organizar as turmas e outras atividades, procedimentos de avaliação, critérios de disciplina para os alunos, etc. O docente perde assim, também, e mesmo que só parcialmente, o controle sobre seu processo de trabalho.” (*Idem*, p. 48). Esta perda de autonomia é considerada, também pelo autor, como um processo de desqualificação do posto de trabalho. “Vendo limitadas suas possibilidades de tomar decisões, o docente já não precisa das capacidades e dos conhecimentos necessários para fazê-lo. A desqualificação vê-se reforçada, além disso, pela divisão do trabalho docente, que reflete duplamente a parcelarização do conhecimento e das funções da escola.” (*Idem*, p. 48) (confinamento em áreas e disciplinas e delimitação de funções atribuídas a trabalhadores específicos, desmembrando-as das competências de todos - orientação, educação especial, atendimento psicológico, etc.).

Por outro lado, Enguita (1991) chama a atenção para os fatores que contribuem para a profissionalização da categoria docente. O mais importante é a natureza específica do trabalho docente, que é de difícil padronização, fragmentação extrema de tarefas, nem passível de substituição por máquinas. Destaca, ainda, o nível de formação destes que é igual ao das profissões liberais; a crescente atenção social dada à educação e a importância do setor público frente ao privado. Para ele, como consequência, “a categoria docente move-se em lugar intermediário e contraditório entre os dois pólos da organização do trabalho e da posição do trabalhador, isto é, no lugar das semiprofissões.” (*Idem*, p. 50). São submetidos a autoridades das organizações públicas ou privadas; recebem salários baixos; perderam a capacidade de determinar os fins de seu trabalho, mas seguem desempenhando tarefas de alta qualificação e conservam grande parte do controle sobre seu processo de trabalho. A seu ver, existe um pacto, no qual tanto a sociedade quanto os empregadores dos docentes têm aceitado a

manutenção de baixos salários em troca de autonomia. Enfim, considera que nada permite esperar que os docentes se convertam em um grupo profissional ou em um segmento do proletariado. Assinala que as mudanças operadas na categoria, os conflitos e as opções existentes movimentam-se "dentro do leque de possibilidades contidas entre os limites da ambigüidade própria das semiprofissões". (*Idem*, p. 50). As mudanças ocorridas na posição dos docentes podem ser compreendidas como um movimento de "zigzague entre a profissionalização e proletarização." (*Idem*, p. 50) No setor público, as mudanças no sentido de sua *funcionarização* concorrem para a profissionalização. Já a irrupção de novos especialistas, a admissão de pais nos conselhos escolares e a perda do poder aquisitivo concorrem para a proletarização.

Uma expressão da resistência dos docentes à proletarização, destaca o autor, é a reivindicação do reconhecimento de seu profissionalismo. Antes, os docentes se intitulando "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 Enguita, as divisões internas da categoria docente, que é caracterizada por notáveis diferenças que separam grupos, tais como professores primários e professores universitários. Há gritantes diferenças entre os grupos ao que se refere aos salários, às condições de trabalho, à carga horária de trabalho, ao prestígio, às oportunidades de promoção, à autonomia, entre outros. Ante a esta 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 por ele referem-se à reconhecida remuneração baixa da docência, o grande número de trabalhadores do setor e a 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, 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." (*Idem*, 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.

Revedo a literatura no Brasil, verifica-se que alguns estudos situados no debate sobre a democratização do acesso à educação centraram suas atenções na luta das populações pela escola⁶⁵, enquanto outros se preocuparam com o conflito no interior da escola. Esse último, foco de interesse do presente estudo, é abordado sob diferentes perspectivas. Uma delas aborda o conflito com a preocupação de administrar os problemas, crises e contradições que emergem na educação e na dinâmica escolar⁶⁶. Nesses estudos, reconhece-se a intensificação das manifestações do conflito na escola como resultado da complexificação da sociedade, pluralização e divergência de comportamentos, idéias e opiniões e que é por meio da administração dessas manifestações que os segmentos educacionais podem tornar-se dinâmicos, operar mudanças e obter conquistas, livrando-se do imobilismo. Para esses estudos, os principais geradores de *conflitos* são as discrepâncias no processo ensino-aprendizagem; e esses ocorrem entre alunos-professores e entre pais-professores. A *administração dos conflitos* emerge, assim, como meio para resolução e encaminhamento de problemas no campo educacional, tendo como orientação o progresso educacional e social. Esvazia-se, dessa forma, a dimensão política que perpassa a escola e a luta nela travada.

Numa perspectiva diferente, encontram-se estudos que abordam a luta no interior da escola com vistas à democratização da instituição escolar, evidenciando traços da organização do trabalho escolar, da hierarquização, do controle, da divisão do trabalho intelectual e manual entre os diferentes trabalhadores da escola, das relações entre sujeitos, das relações sociais de produção, mas centrando a atenção na luta pela democratização da escola pública⁶⁷.

É também encontrado na literatura da década de 1990 um significativo número de estudos que abordam a luta na escola, cujo foco reside no processo de trabalho, dando origem à expressão Organização do Processo de Trabalho Escolar (OPTE). Alguns desses estudos centram suas análises no tempo de trabalho dos professores e nos condicionantes de suas práticas de trabalho⁶⁸. Outros focam as análises em experiências práticas que expressam formas de luta pela destruição do processo capitalista de produção *in loco*, tomando a participação na construção de projeto político-pedagógico e observação de greves dos trabalhadores da educação como objetos de análise. E alguns outros chegam

⁶⁵ As pesquisas de CAMPOS (1982) e de CAMPOS (1985) se situam nesse quadro abordando, respectivamente, realidades de São Paulo e Contagem.

⁶⁶ Cf. GONÇALVES (1992).

⁶⁷ Cf. MACHADO (1990).

⁶⁸ Cf. RIBEIRO (1994) e CARVALHO (1993).

a apresentar, também, um caráter propositivo quanto à forma de atuação política no interior da escola, na perspectiva de unificação da luta pedagógica com as lutas mais gerais da classe trabalhadora⁶⁹.

É comum encontrar, no debate acadêmico, questões polêmicas que merecem cautela, mas ajudam a pensar a conceituação do conflito docente. Por exemplo: o trabalho do professor em estabelecimentos públicos pode ser caracterizado como produtivo ou improdutivo? A luta dos professores ultrapassa a luta corporativa? Ela se insere na luta mais ampla da classe trabalhadora, como contributiva ao estabelecimento de relações sociais de tipo novo? O rol de questões poderia estender-se consideravelmente.

A tese de que o trabalho em estabelecimentos públicos reflete a forma específica de organização do trabalho no capitalismo é defendida por alguns autores⁷⁰. Embora haja controvérsia em relação à possibilidade da educação pública se preservar da lógica do valor, pela própria natureza das atividades do Estado, do ensino público e da própria atividade docente, é fato inegável que a luta de classe se coloca, continuamente, em todas as instituições da sociedade. A escola não se apresenta impermeável a esse processo⁷¹.

Entretanto, o conflito na escola é analisado por alguns autores a partir de outros referenciais, como é o caso dos estudos efetuados na Colômbia por Montoya Ospina (2003), junto ao *Instituto Popular de Capacitación*. Em seu estudo, esse autor afirma que a escola pública tradicional encontra-se em crise - o que ele caracteriza como um processo de morte da escola - para a qual concorrem quatro grandes tipos de conflito: i) o descentramento do saber, pois os modos de circulação do saber estão imersos em profunda revolução ii) o autoritarismo que prevalece no ambiente escolar iii) o espaço escolar como espaço de disputa ideológica, sendo, portanto, um campo de combate às vezes encoberto, outras abertamente visíveis e iv) a mercantilização da educação, promovida por uma orientação produtivista.

Para Montoya Ospina, a escola se encontra, no plano da cultura política, em uma tensão entre tradição e modernidade, na qual emerge um campo de conflito entre os atores escolares. Nas palavras dele:

El conflicto intergeneracional como expresión de la brecha entre generaciones y, a su vez, como expresión del autoritarismo que há caracterizado nuestra cultura política. Ante ello emergen las estrategias de la cooperación intergeneracional, la democratización de la escuela, la

⁶⁹ Cf. TAVARES (1996).

⁷⁰ Cf.: ODER (1989), ROSAR (1999), TEIXEIRA (1985).

⁷¹ Cf.: PAULA (2005a) levanta interrogações sobre o capital e o seu lugar no mundo contemporâneo e reflete sobre o domínio relativamente recente do modo de produção capitalista, sua expansão contemporânea e sua penetração em espaços da economia antes submetidos a outra hegemonia.

visibilización del sujeto joven en el ámbito escolar y la ciudadanía juvenil y/o escolar.⁷²
(MONTROYA OSPINA, 2003, p.11)

A escola agoniza, salienta o autor, mas resiste a morrer e, ante esse fato, restam dois caminhos: deixar que a escola continue sua lenta agonia ou resistir e repensar sua função, reestruturando-a de forma coerente com os novos tempos. Aos olhos do autor, essa segunda opção conduz à valorização do conflito escolar como experiência dinamizadora do processo de formação e aprendizagem na escola, como um campo de oportunidade, como cenário vital para transformar a sociedade e os indivíduos.

A discussão de Montoya Ospina (2003), embora apresente apelo a metáforas e em alguns momentos uma preocupação mais prescritiva, contribui para a reflexão sobre o conflito na escola, seja ela pública ou não. Evidencia-se que ele é muito mais complexo do que em geral se acredita e pode adquirir dimensões diferentes, dependendo da realidade em que o fenômeno seja estudado (região, país, cidade, sistema e escola).

A Colômbia, como se sabe, apresenta uma situação muito específica. Em um contexto de quatro décadas sem paz, o país vive em constante tensão social, sob freqüentes confrontos armados. Há uma intensa luta campesina, uma verdadeira guerra no campo e conflito armado nos centros urbanos. As circunstâncias se agravam ainda mais ante o problema do narcotráfico e à existência das milícias⁷³, ou seja, grupos armados organizados por moradores dos bairros cuja atividade consiste em oferecer segurança aos moradores, inicialmente sem cobrar, mas logo introduzindo cobranças obrigatórias por seus serviços⁷⁴. Os colombianos são vitimados por diferentes fatores de violência. E, embora se verifique nesse país um amplo marco jurídico para a proteção dos direitos humanos, os governos adotam uma política nefasta em relação à defesa desses direitos, a qual considera essa luta legítima, como uma atividade subversiva, e, dessa forma, estigmatiza as organizações que a protagonizam.

Segundo Botero (2003), o contexto social, econômico, político e cultural afetam diretamente a educação colombiana. Em síntese, para a autora, a Colômbia se caracteriza por: pauperização das condições de vida da população, aumento do desemprego, fragmentação do tecido social, diminuição do investimento do Estado na área social, aumento e degradação do conflito político armado, entre

⁷² O conflito intergeracional como expressão da brecha entre gerações e, por outro lado, como expressão do autoritarismo que tem caracterizado nossa cultura política. Frente a isso emergem as estratégias da cooperação intergeracional, a democratização da escola, a visibilização do sujeito jovem no âmbito escolar e a cidadania juvenil e/ou escolar.

⁷³ As milícias se configuram na Colômbia, em três tipos: Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colômbia (FARC) - que é a insurgência mais antiga da América Latina -, Ejército de Liberación Nacional (ELN) e as autônomas: Bolivarianas e Comandos Armados del Pueblo (CAP).

⁷⁴ Esse tipo de organização e de prática é encontrado em favelas, no Brasil, onde a pobreza e a violência se expressam de forma mais visível, sobretudo nos últimos anos.

outros. Essa realidade gera precárias condições de educabilidade e freia o desenvolvimento de propostas educativas social e culturalmente relevantes. Com efeito, na Colômbia, o direito à educação ainda é somente formal e a educação obrigatória não é pública, gratuita e nem universalizada, fato que tem provocado intensas lutas. Ademais, há alto índice de violência nas escolas e um grande número de docentes é assassinado, notadamente os membros de associações e sindicatos; em geral, essas mortes não são esclarecidas. Por tudo isso, salienta Herrera (2006), o conflito na escola colombiana é eminentemente marcado pela defesa de direitos humanos.

De fato, a luta na escola pode apresentar diferentes matizes, dependendo da realidade em que se insira. Falando de outro lugar, muito diferente da realidade da Colômbia, Claude Lessard acrescenta elementos para auxiliar na reflexão dessa complexidade, tomando como referência o Canadá. Lessard (2006a, 2006b) afirma que a sociedade é por demais diferenciada e complexa, e que o trabalho docente possui um papel fundamental na regulação que se opera na sociedade através da educação. O professor realiza práticas que contribuem para a diferenciação e seleção dos estudantes, reproduzindo a hierarquia na escola e na sociedade. Recorrendo a formulação de Merton, Lessard situa o professor como agente de socialização secundária. A família e a escola são universos de socialização muito diversos, e o trabalho do professor é construído de forma diferente do que foi ensinado/aprendido no universo da socialização primária, concorrendo com ele e se chocando com a resistência dos alunos. Há nesse universo uma tensão permanente e uma relação de conflito. O autor afirma que a resistência dos alunos pode ser tácita ou explícita, individual ou coletiva e que o professor só consegue vencê-la e motivar os alunos se possuir autoridade reconhecida na instituição e pelos pais. É a sua autoridade pessoal, obtida a partir de sua personalidade, que o faz respeitado, não os cursos de formação que frequentou. Contudo, assegura o autor, essa autoridade vem se perdendo com as transformações na educação e na profissão docente, das quais resultam a precarização e a desvalorização do trabalho do professor, ao passo que a resistência dos alunos geralmente permanece, mesmo que sob novas formas e perspectivas.

Lessard (2006) destaca ainda outra dimensão do conflito vivido pelos professores em seu cotidiano, que se refere à dialética autonomia/controle. 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, 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 a ser 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 pólos 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 pólos 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 (2006), dizer e fazer dizer. O professor, afirma o autor, 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. (LESSARD, 2006, p. 205). 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 sobrepôr, 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, busca 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.146-150) esclarece suas idéias 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. Em suas palavras, a nova regulação obriga a escola:

(...) a atuar em vários outros campos, todos *energívoros* e consumidores de tempo e recursos (...) todas essas demandas e as atividades que elas implicam são legitimadas pelo entorno da escola; esta não pode, portanto, subtrair-se sem sofrer conseqüências difíceis de serem estimadas. Esse desenvolvimento de múltiplas atividades periféricas bem como determinadas incursões nas atividades principais da instituição explicam o esgotamento dos professores e o discurso das centrais sindicais sobre o aumento da carga de trabalho dos docentes. (LESSARD, 2006b, p. 160-161).

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.

Verificam-se convergências entre o estudo realizado por Lessard e a pesquisa desenvolvida no Brasil por Oliveira e Melo (2006) que levantou e analisou as lutas explícitas protagonizadas pelo sindicato docente no Estado de Minas Gerais. Embora os objetivos e contextos tenham sido distintos, ambos dirigiram seus olhares para o trabalho docente e adotaram metodologia semelhante, além de obterem, em seus estudos, resultados que conduzem a análises análogas. As autoras igualmente analisaram documentos sindicais e realizaram entrevistas com sindicalistas, além de examinarem também matérias publicadas em grandes jornais do Estado e efetuarem entrevistas com dirigentes dos sistemas de ensino (da capital e do Estado). Entre os resultados encontrados, pode-se destacar que as questões de caráter profissional são, depois da questão salarial, as mais presentes nas lutas e manifestações dos trabalhadores da educação, entre as quais se evidencia o protagonismo dos professores tanto na condução como na participação das lutas, ao passo que os demais funcionários não surgem quando se discute a relação com o sindicato e as manifestações do conflito. É curioso que uma associação criada para agremiar todos os trabalhadores da educação não tenha logrado êxito em forjar essa consciência e refleti-la em suas ações. Pelo menos três aspectos devem ser considerados nas tentativas de compreensão desse protagonismo: os docentes são atores diretamente envolvidos com as atividades fim da escola; seu número é, comparativamente, muito maior que o de técnico-administrativos. Docentes e técnicos podem apresentar distinções em relação aos temas mais discutidos e ao foco principal das preocupações, como reflexo de seus saberes, suas experiências, inclusive no movimento sindical, e em razão da própria divisão do trabalho na escola – docentes no ensino, técnicos na administração. Em geral, essa divisão também se reflete na própria organização sindical dos trabalhadores em entidades distintas, o que não é o caso em Minas Gerais. Entretanto, os técnico-administrativos acabam subsumidos na dinâmica sindical. Em relação às condições de trabalho, no que diz respeito às condições materiais em que se realizam a docência bem como às políticas de valorização do magistério, evidenciaram-se demandas relativas à diminuição da carga de trabalho dos professores, expressas nas reivindicações de redução do número de horas-aula e de alunos em sala de aula, entre outras. O último aspecto destacado pelas autoras é o possível distanciamento das direções sindicais dos locais de trabalho, uma vez que os documentos estudados revelam a pouca sensibilidade e/ou conhecimento desses dirigentes em relação à realidade atual das escolas. Esse

distanciamento é também evidenciado pelo gestor representante do sistema estadual, em sua entrevista.

Um exemplo contundente de resistência dos professores e as proporções que esta pode chegar a assumir, já referido, é a experiência vivida em 2006 e 2007 em Oaxaca, México. Segundo Torres (2006, p. 231-243), a sociedade oaxaquenha, além da diversidade geográfica e cultural que apresenta, é palco de grandes paradoxos. O Estado é rico em recursos naturais e pobre em termos econômicos. Conta com uma população de 3,5 milhões de habitantes e é formada por sujeitos e costumes procedentes de 16 nações indígenas e a grupos originários de diferentes regiões do mundo, que migraram para o Estado por motivações diversas e em diferentes momentos de sua história. A metade de sua população pertence a algum povo indígena e a maior parte vive em níveis de pobreza ou pobreza extrema. Há desnutrição, analfabetismo, desocupação e trabalho precário. A população se dedica a atividades agropecuárias, comerciais e de serviço, sendo que este último apresenta maior importância. O sistema educativo do Estado de Oaxaca, segundo o autor, emprega 70 mil trabalhadores que se organizam na Seção 22 do Sindicato Nacional dos Trabalhadores da Educação (SNTE), considerado o maior sindicato setorial da América Latina.

O conflito em Oaxaca, afirma Torres, teve sua origem com uma mobilização sindical docente protagonizada pelo SNTE, que devido à grande repressão que sofreu, adquiriu dimensão de um amplo e radical movimento popular, com um alto sentido antiautoritário. Tal movimento, a despeito da forte coerção e da vigorosa campanha midiática que visava confundir a opinião pública, questionou profundamente a realidade oaxaquenha em todas as suas dimensões. As formas e interesses da classe política, alastrados inclusive em partidos de esquerda, foram frontalmente rejeitados; o bispo foi abertamente criticado por seus fiéis e desobedecido pelos sacerdotes; os sindicatos e organizações camponesas foram fortalecidos por suas bases; milhares de homens e mulheres simples e anônimos tomaram lugar na chamada comuna de Oaxaca; as mulheres emergiram como ator estratégico e central.

Segundo Azul (2006), a luta em Oaxaca teve início em maio, quando os 70 mil professores do Estado reivindicavam um reajuste salarial que acompanhasse a elevação do custo de vida. A recusa das autoridades do Estado em atender as reivindicações dos professores e a invasão à sua rádio difusora deu origem à greve que contou com o decisivo apoio da sociedade. A polícia estatal tentou pôr fim à greve com mais medidas repressoras, impedindo os professores de acamparem no centro de Oaxaca, queimando barracas, matando professores e ferindo outros.

Poucos dias após a brutal repressão governamental, criou-se a Assembléia Popular de Oaxaca, sob o impulso de 360 organizações sindicais, indígenas, de moradores, estudantes,

camponeses, organismos não-governamentais, ambientalistas, comunidades eclesiais e grupos de mulheres. Com a forte influência cultural dos povos indígenas, a organização passou a denominar-se de Assembléia Popular dos Povos de Oaxaca (APPO). A APPO atuou sem que houvesse uma direção formal. Sua principal demanda era a destituição de Ruiz, o que em realidade representava dismantelar todo o aparato de sua sustentação e abrir portas para a transformação democrática de Oaxaca.

De 2006 a 2007, foram realizadas grandes manifestações em sua maioria pacíficas. Cheias de criatividade, estas adquiriram diversas formas como caminhadas prolongadas, ocupações de estações de rádio, greves de fome e bloqueio de estradas e vias públicas para impedir o acesso a centros comerciais. Durante o movimento, os rebeldes oaxaquenhos construíram barricadas e se apoderaram da cidade, exercendo ali o seu poder. Nesse processo, o povo deu asas a sua expressão artística por meio de numerosos poemas, grafites em paredes, apresentações teatrais improvisadas, altares aos seus mortos e até uma música própria que, em ritmo de *cumbia* ou *hip hop*, clamou por liberdade. Houve, também, enfrentamentos durante as invasões da polícia disfarçada nas ruas e avenidas da cidade. Foram documentadas violações de direitos humanos e criados fóruns para debates e apresentação de propostas dos populares.

A repressão governamental adquiriu brutalidade inédita e crescente contra professores, manifestantes, líderes e membros da APPO. Como já referido, membros e apoiadores do movimento, entre os quais se registravam jovens e crianças, foram vítimas de prisões, mortes, desaparecimentos, seqüestros, invasões de residências, violência física e tortura. Em meio à crescente repressão, os rebeldes continuaram a resistir, mas a situação enfrentada pelos trabalhadores, estudantes e camponeses oaxaquenhos foi e ainda é assustadora.

A APPO foi dissolvida em novembro, sendo substituída pelo Conselho de Estado da Assembléia Popular do Povo de Oaxaca (CEAPPO). O programa do Conselho tornou-se uma mistura de populismo nativista com nacionalismo, sindicalismo e pacifismo, expressando a falta de perspectiva dos diversos grupos que o formaram. Incluiu elementos do Exército Revolucionário do Povo (ERP) e apoiadores do exército Zapatista, do Partido Comunista, Anarquistas, Maoístas e outros radicais, junto com elementos da burguesia. (AZUL, 2006).

Depois do conflito, o Estado de Oaxaca vive hoje o que Torres (2006, p. 243) denomina de normalidade artificial. Pode-se inferir que, ainda que a rebelião tenha sido controlada, indícios levam a crer que o conflito poderá reacender a qualquer momento.

Como se pode perceber, em Oaxaca apresentam-se elementos que ajudam a refletir sobre as proporções que a luta docente pode assumir, podendo chegar a ultrapassar a dimensão corporativa e adquirir a dimensão explícita de luta de classe. Deflagrada por motivações salariais dos professores, a

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

Pode-se, ainda, recordar, entre as contundentes histórias de luta docente, a experiência vivida em Portugal, em meados da década de 1970, como exemplo importante de um poderoso movimento popular que envolveu também os professores e que embora tenha ocorrido em outro momento histórico, ofereceu lições importantes não somente em relação às proporções que podem assumir as lutas, mas também pelo potencial educativo e emancipatório presente na ação dos sujeitos que participaram das lutas. Tal experiência é apresentada e analisada por Canário (2007). Em síntese, esse autor descreve o *25 de Abril de 1974*, como é chamado o movimento, como um processo de aprendizagem coletiva. Segundo ele, na ocasião, teve lugar um golpe militar que devido à iniciativa popular e às movimentações de massas, transformou-se numa revolução, a qual foi encerrada com um golpe militar em 25 de Novembro de 1975. Durante o período, do ponto de vista social, o mundo virou do avesso, afirma esse autor. (*Idem*, p. 12). Esse forte movimento que, segundo Canário, foi causa e efeito da suspensão, por um período, do poder exercido pelos patrões e pelo Estado, apesar das contradições que continha, possibilitou a experiência da autogestão por parte dos milhões de trabalhadores e revelou uma dimensão autônoma considerável e, em alguns casos, incontável. A seu ver, essa luta proporcionou um imenso e dinâmico processo coletivo de aprendizagem na ação transformadora, que rompeu com a heteronomia instituída. Em suas palavras, no movimento:

(...) puderam tomar forma novos tipos de relações sociais e novos modos de organização social e de exercício do poder, materializados na criação generalizada de comissões, nos bairros, nas aldeias, nas empresas e nos quartéis. Essas comissões lideraram processos de ocupação que puseram em causa princípios vigentes, quer da propriedade, quer do poder institucional tradicional (Igreja, Exército, etc.). Empresas, terras, escolas e, em alguns casos, quartéis passaram para o controle direto de comissões eleitas pela base, num quadro de democracia operária. (CANÁRIO, 2007, p. 13).

Outra experiência exemplar de como a luta dos professores pode galgar horizontes mais largos foi a *Carpa Blanca*, uma forma de protesto inaugurada na Argentina, em 1997. O movimento recebeu esse nome em razão das tendas brancas armadas nas praças, tal como as utilizadas pelos grandes circos. Sua origem foi, em abril de 1997, uma greve que os docentes de Neuquén levavam a cabo por

tempo indeterminado e que durou aproximadamente 45 dias, contra a *Ley Federal de Educación* e a aplicação da Reforma que, na província, envolvia milhares de demissões.

De acordo com os registros históricos desse movimento de resistência veiculados pela Confederación de Trabajadores de la Educación de la Republica Argentina (CTERA), que convocou a *Carpa Blanca*⁷⁵, os manifestantes ergueram a *carpa* em frente ao Congresso, logo nos primeiros dias do Governo de Fernando de la Rúa, que não cumpria com as promessas realizadas em relação ao pagamento do incentivo docente, um dos principais objetivos da *carpa*. Na manifestação, 611 docentes de todo o país realizaram jejum reivindicando a lei de financiamento para sustentar a educação pública e seus docentes, ambos em precária situação econômica. Pleiteava-se financiamento através de fundos genuínos e permanentes que significassem um real investimento em educação, particularmente nos salários docentes. Segundo a CTERA (2005), o movimento expressou grande articulação política e foi expandindo-se até limites imprevisos, tornando-se caixa de ressonância de múltiplos conflitos que protagonizavam trabalhadores de todo o país. Agrupou diferentes movimentos e personagens argentinos. Em suas palavras:

Junto a los docentes, estuvieron allí los familiares de José Luis Cabezas, de María Soledad Morales, de las víctimas de la AMIA y la Embajada de Israel, peleando para recuperar la justicia negada por el poder; los padres de Miguel Bru y Sebastián Bordón, muertos por el gatillo fácil y otras nuevas formas de represión contra los jóvenes; las incansables Madres y Abuelas de Plaza de Mayo; los militantes que, como la monja Pelloni y los curas Cajade y Farinello, peleaban contra el hambre y la prostitución infantil; los jubilados que obstinadamente seguían reclamando por su dignidad.(...) La Carpa aglutinó el compromiso de escritores, músicos, artistas plásticos, bailarines, periodistas, gente de teatro, cineastas, titiriteros, murgueros, deportistas de todas las disciplinas, articulando el consenso de los trabajadores de la cultura en defensa de uno de sus bienes más preciados: la educación pública.⁷⁶ Cf. CTERA (2005).

O movimento transformou-se na “Carpa de la Dignidad”. Foi, também, segundo a Confederação, a expressão de novas formas de luta e potencializou a luta na rua, uma das tradições do movimento sindical. Em 1998, foram instaladas *carpas* em cada província, efetuaram-se paralisações nacionais dos docentes e jejum de dois dias em cada escola do país, por ocasião do dia do professor. De acordo com a CTERA (2005), foram 1.003 dias de luta, manifestações e jejuns. Durante dois anos

⁷⁵ Cf. *site*: <http://www.ctera.org.ar/item-info.shtml?x=61588>>.

⁷⁶ Junto aos docentes, estiveram presentes os familiares de José Luis Cabezas, de María Soledad Morales, das vítimas da Associação Mutual Israelita Argentina (AMIA) e a Embaixada de Israel, lutando para recuperar a justiça negada pelo poder; os pais de Miguel Bru e Sebastián Bordón, mortos pelo gatilho fácil e outras novas formas de repressão contra os jovens; as incansáveis mães e avós da Praça de Maio; os militantes que, como a freira Pelloni e os curas Cajade e Farinello, lutavam contra a fome e a prostituição infantil; os aposentados que obstinadamente seguiam reclamando por sua dignidade. (...) A Carpa aglutinou o compromisso de escritores, músicos, artistas plásticos, bailarinos, jornalistas, gente ligada ao teatro, cineastas, grupos de teatros de bonecos, bandas de músicos ambulantes, desportistas de todas as áreas, articulando o consenso dos trabalhadores da cultura em defesa de um de seus bens mais apreciados: a educação pública.

e meio, o movimento conseguiu aglutinar boa parte da oposição ao *menemismo* e, em permanente agitação, converteu-se em referência para o conjunto da sociedade. A *Carpa* gerou, também, segundo a organização, laços comunitários entre os membros e setores que a compuseram, o que foi decisivo para sua sustentação e o posicionamento popular no conflito teve um papel significativo na derrota eleitoral do *menemismo* em outubro de 1997. Em suas análises da política educativa oficial, que segundo a CTERA (2005) teve o objetivo de desestruturar o aparato educativo, o governo nacional utilizou a estratégia de avançar com distintas e variadas propostas e ações em cada parte do país e, no marco de normativas de excepcionalidade ou emergência, os governos provinciais instrumentaram progressivo *desfinanciamiento* da educação pública, reduções e ajustes orçamentários, rebaixamentos salariais e precarização dos postos de trabalho. De acordo com a CTERA, as manifestações múltiplas de conflito, simultâneas e heterogêneas, refletiam o efeito desestruturador da autodenominada "Transformação educativa" e, por sua vez, debilitavam a possibilidade de lhe pôr freio. Frente a essa realidade se tornava imprescindível unir as lutas em uma ação nacional que evitasse que as greves que prolongavam a perda de dias de aula dos alunos terminassem sendo funcionais ao discurso "privatizador" da reforma. Na perspectiva da CTERA (2005) ao avaliar os ganhos do movimento, a aprovação da Lei de Incentivo Docente, pela qual o Estado Nacional destinaria 660 milhões de pesos anuais exclusivamente a aumentos salariais, rompeu com a lógica da descentralização e desresponsabilização do Estado Nacional.

Alguns autores fazem avaliações positivas do movimento, entretanto há quem o critique. Torres (1998), em suas análises sobre a educação argentina, destaca que a *Carpa de la Dignidad*, impulsionada pela CTERA (2005) e pelos trabalhadores docentes com o objetivo de demandar a aprovação legislativa de um projeto de financiamento educativo, foi uma iniciativa que criou um espaço comunitário e um movimento social amplo em defesa da democracia e da educação pública de qualidade. Em suas palavras:

(...) gesto pedagógico y político, de protesta y afirmación a la vez, articuló voces disidentes y propuestas de transformación que rápidamente excedieron el ideario pedagógico. Casi sin quererlo, la Carpa de la Dignidad cristalizó demandas de los movimientos sociales, y los maestros se constituyeron en una parte fundamental de la esfera pública. La Carpa Blanca como tal mostró una pluralidad de perspectivas, acomodando diferencias internas, antagonismos y debates que enriquecen la democracia argentina como pocas experiencias en los últimos años. La Carpa Blanca reflejó las demandas de un movimiento pedagógico, político y social en la Argentina que cuestiona el modelo neoliberal gubernamental y se constituye en una afirmación moral y ética. Los maestros no abogaron simplemente por la defensa de un mercado de trabajo, de condiciones laborales o salariales, sino que gestaron un espacio comunitario y un

movimiento social al señalar su defensa a rajatabla de la educación pública argentina y de una educación de calidad.⁷⁷ (TORRES, 1998)

Entre as organizações que criticaram a Carpa Blanca, destaca-se o Partido Obrero, que afirmou que o movimento representou uma rendição a organismos multilaterais e contribuiu para o avanço da privatização da educação argentina:

El levantamiento de la Carpa Blanca constituyó una rendición de la directiva aliancista del gremio docente frente al Banco Mundial y el FMI. Por una suma irrisoria, que ni siquiera es un aumento sino un incentivo, la directiva de CTERA ya está negociando una serie de reformas laborales con el ministro Llach. Los 60 pesos tienen como precio la desaparición del principio fundamental de la estabilidad, una condición imprescindible para avanzar en la privatización de la educación.⁷⁸ (PARTIDO OBRERO, 2000).

A despeito das controvérsias, dos ganhos limitados e dos possíveis limites que caracterizaram o movimento argentino e/ou a sua condução, não se pode negar a repercussão adquirida, o caráter amplo que a luta assumiu para além da luta corporativa docente, a originalidade das ações e as relações de tipo novo, experimentadas entre os seus participantes.

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 IFES, no Brasil, promovidas entre 2001 e 2005⁷⁹, também se situam e ilustram bem essa possibilidade. A greve de 2001, por exemplo, cuja duração se estendeu por mais de cem dias envolveu docentes e técnico-administrativos e se inseriu num movimento mais amplo, de caráter nacional, que reuniu os servidores públicos de diversas áreas de todo o país, sobretudo os da previdência. Tal greve foi, talvez, a mais contundente demonstração da resistência dos trabalhadores ao conjunto de reformas impostas pelo Governo Federal ao setor. O Movimento Nacional apresentava como principais eixos de luta não somente a reposição de perdas salariais, como também continha pontos que se opunham, claramente, à racionalidade da Reforma

⁷⁷ (...) gesto pedagógico e político, de protesto e afirmação que articulou vozes dissidentes e propostas de transformação que rapidamente transcenderam o ideário pedagógico. Quase sem querer, a *Carpa* da Dignidade cristalizou demandas dos movimentos sociais, e os docentes se constituíram em uma parte fundamental da esfera pública. A *Carpa Blanca*, como tal, mostrou uma pluralidade de perspectivas, acomodando diferenças internas, antagonismos e debates que enriquecem a democracia argentina como poucas experiências nos últimos anos. A *Carpa Blanca* refletiu as demandas de um movimento pedagógico, político e social na Argentina que questiona o modelo neoliberal de governo e se constitui em uma afirmação moral e ética. Os docentes não intercediam simplesmente em defesa de um mercado de trabalho, de condições de trabalho ou salariais, mas gestaram um espaço comunitário e um movimento social ao assinalar a defesa, a todo custo, da educação pública argentina e de uma educação de qualidade.

⁷⁸ O levantamento da *Carpa Blanca* constituiu uma rendição da direção aliancista do grêmio docente frente ao BM e ao FMI. Por uma soma irrisória, que sequer é um aumento e sim um incentivo, a direção da CTERA já está negociando uma série de reformas trabalhistas com o ministro Llach. Os 60 pesos têm como preço o desaparecimento do princípio fundamental da estabilidade, uma condição imprescindível para avançar com privatização da educação.

⁷⁹ Cf. *site*: <<http://www.andes.org.br>>.

Administrativa em curso no país naquele momento. No caso do setor da Educação, incluía-se, ainda, a oposição frontal à Reforma da Educação Profissional. Em síntese, os eixos de luta referiam-se, contrariamente, à flexibilização das relações de emprego e trabalho no setor público que atingiam e ainda atingem todos os servidores públicos. Devido às divergências presentes nos movimentos, sobretudo no topo das entidades representativas dos trabalhadores, a almejada greve unificada não vingou, embora tenha expressado força em setores como a educação, saúde e previdência. Perante a dificuldade de unificação dos movimentos, cada setor encaminhou sua própria organização, buscando as negociações específicas o que, a rigor, reduziu a força do conjunto dos trabalhadores.

As greves setoriais transcorreram com articulações entre os comandos nacionais, estratégia que se revelou possível em contexto de fragmentação do movimento sindical e dos próprios trabalhadores. No setor da educação, a greve que perdurou por mais de cem dias⁸⁰ revelou a resistência dos servidores docentes e técnico-administrativos e dos alunos à Reforma Administrativa e, mais especificamente, no caso das instituições de educação profissional, à reforma a eles dirigida. O movimento paredista dos trabalhadores das IFES, coordenado pela Federação de Sindicatos de Trabalhadores das Universidades Brasileiras (FASUBRA), no caso dos técnico-administrativos, e pela Associação Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior/Sindicato Nacional (ANDES/SN), no caso dos docentes, foi deflagrado, respectivamente, nos dias 25 de julho e 22 de agosto de 2001, com uma pauta de reivindicações unificada para as duas categorias. A grande maioria das cinquenta e duas IFES do país aderiu de pronto ao movimento, dando sinais do descontentamento e da disposição de luta dos trabalhadores. Nesse setor, como fato inédito na história, o movimento estudantil das IFES deflagrou, simultaneamente, a greve nacional dos estudantes, referendando as bandeiras do movimento docente e técnico-administrativo. Com isso, a demonstração da resistência às políticas e às reformas governamentais deixou de se caracterizar por lutas corporativas para adquirir uma dimensão política mais ampla.

Outros países vivenciaram experiências de greve semelhantes ao Brasil. Pensando nas dimensões das lutas docentes na América Latina, pode-se verificar que, em função das reformas educacionais implantadas durante a década de 1990, o conflito vem se manifestando de forma crescente em toda a região, o que tem motivado novos estudos, muitos dos quais na perspectiva comparativa.

Como já referido, tais reformas 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

⁸⁰ A greve dos docentes perdurou por 108 dias, e dos técnico-administrativos 92 dias.

novas no trabalho, novas demandas e requerimentos. Por outro lado, 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 aos novos requerimentos que lhes são dirigidos. Isso tem acarretado tensões que se expressam sob diversas formas - coletivas e/ou individuais, explícitas e/ou implícitas.

Entre as investigações comparativas envolvendo diferentes países da América Latina, encontra-se o estudo⁸¹ - já citado na introdução e no primeiro capítulo - que objetivou mapear e compilar as principais estratégias de protesto dos docentes em 18 países da região, no período de 1998 a 2003.

Uma relevante síntese que engloba esse estudo e também o debate promovido pelo Fórum Virtual do Fórum Latino-americano de Políticas Educacionais (FLAPE)⁸² enfocando as “causas e sentidos que assume a conflitividade educacional na América Latina” que lhe deu origem, é realizada por Gentili e Suárez (2004). Nela, os autores apontam a polifonia e as múltiplas definições da conflitividade presente entre os pesquisadores participantes dos estudos e destacam diferentes perspectivas do conflito educacional e do conflito docente. Tais perspectivas são apresentadas no Quadro 6.

Gentili e Suárez (2004) concluem, em suas apreciações dessas diferentes perspectivas, que uma teoria do conflito educacional tem que partir da análise, sistematização e interpretação das manifestações de conflito realmente existentes e que, em razão de não atenderem a esse pressuposto, algumas das teorias hoje disponíveis apresentam-se limitadas.

Esses autores indicam que a noção de conflito educacional com a qual se identificam reside na perspectiva 6 expressa no Quadro 6, que considera a conflitividade como processual, dialética e inserida no contexto mais amplo do conflito social. Salientam, também, que a análise do conflito não pode se restringir à ponderação acerca da eficácia e a obtenção de conquistas imediatas por parte dos que mobilizam determinadas estratégias de luta.

Embora se possa considerar relevante o esforço de síntese desses autores, não há como negar que a tentativa de definição conceitual do conflito docente ainda requer muitas elucidações e aprofundamentos. Afinal, o que traduz o conflito educacional e qual é a sua natureza? E o que pode ser

⁸¹ *Estudio de los Conflictos en los Sistemas Educativos de la Región: Agendas, Actores, Evolución, Manejo y Desenlaces*. Cf. Oliveira e Melo (2004). Para rever os países que participaram do estudo, ver nota de número 12, constante na apresentação deste trabalho.

⁸² Coordenado pelo Observatório Latino-americano de Políticas Educacionais (OLPED) do Laboratório de Políticas Públicas (LPP).

compreendido como conflito docente? Que diferenças se pode identificar entre esses dois tipos de conflito?

Quadro 6: Perspectivas do conflito educacional/docente, segundo Gentili e Suárez

Características		Implicações
1	Evidencia a natureza dinâmica e complexa que marca o conflito, entendido como campo ativo de produção e luta simbólica e não meramente reativo	É importante a significação dos sujeitos protagonistas das manifestações do conflito.
2	Pensa o conflito como um elemento consubstancial dos processos sociais nos quais se evidenciam e revelam diversos e contraditórios interesses econômicos e políticos, pontos de vista e percepções culturais e psicossociais dos atores individuais e coletivos em jogo. Desse modo, as origens das manifestações do conflito são multicausais.	É importante a compreensão da rede de sentidos que constrói e reconstrói o contexto histórico, econômico, político e social do país em questão.
3	De forma complementar à anterior, considera o conflito à luz do cruzamento de processos de individualização e socialização de sujeitos individuais e/ou coletivos historicamente determinados e autoconscientes. O conflito docente emerge da interação do magistério com outros grupos e não como resposta unilateral e exclusiva de seus interesses	É importante que a construção do eu-magisterial (em suas condições de trabalho) como grupo, não se dê isoladamente do outro (estudantes, país, sociedade em geral).
4	O conflito social diz respeito à compreensão de que este não existe sem a presença de sujeitos organizados.	É importante a consideração da construção histórica dos grupos sociais e da diferenciação entre sujeitos e atores sociais.
5	Considera o conflito como inerente aos sistemas capitalistas, e o conflito entre capital e trabalho se faria presente tanto na esfera privada como no setor público, uma vez que as formas de emprego e relações de trabalho se processam na forma tipicamente capitalista. O conflito é onipresente na vida social e assume formas variadas.	É importante a indagação sobre a origem do conflito e suas manifestações, a partir de suas contextualizações.
6	A noção do conflito educacional baseia-se no caráter processual e dialético da conflitividade política e deve ser compreendido no contexto mais amplo do conflito social.	É importante buscar os processos que constituem e dão sentido à conflitividade.

FONTE: GENTILI e SUÁREZ (2004).

Ao que parece, a expressão conflito educacional vem sendo utilizada para referir-se a questões concernentes à política educacional, ao financiamento, ao acesso e permanência, à qualidade do ensino, aos problemas entre os diferentes sujeitos que se relacionam nos distintos espaços da educação, como órgãos dos sistemas, órgãos colegiados, a escola, a sala de aula, etc. Nessas situações, ocorrem disputas diversificadas envolvendo gestores dos sistemas e da escola, professores, estudantes, familiares e comunidade científica, as quais constituem lutas cujos pólos da disputa podem variar, a depender da conjuntura, por exemplo.

Já o conflito docente, embora guarde relações com todos os aspectos elencados no conflito educacional, parece dizer respeito à luta dos professores contra a opressão a que estão sujeitos no seu processo de trabalho, contra as relações sociais que o envolvem, sendo expressão, portanto, da

polarização restrita aos docentes e gestores, ou seja, entre duas classes que podem apresentar tensões no interior de si próprias, na luta intraclasse.

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

A adoção da expressão *conflictividade docente* por parte de alguns autores latino-americanos⁸³ para designar a luta dos professores parece originar-se da palavra espanhola *conflictividad*⁸⁴, que significa capacidade de criar conflito ou situação conflitiva ou de enfrentamento. Pode-se constatar, nessas investigações, um recorte conceitual sobre a definição operacional do conflito educacional, restrito às principais estratégias de protesto docente ou à ação sindical. Ou seja, trata-se de uma noção que busca abarcar as diferentes táticas utilizadas pelos trabalhadores da escola em suas lutas coletivas e explícitas, protagonizadas por organizações sindicais.

Embora essa tendência esteja muito em voga, no presente estudo optou-se por adotar a expressão *conflito docente* para designar a luta travada por este trabalhador, buscando abranger tanto estratégias e manifestações da luta explícita, já contemplada nessas investigações, quanto àquelas compreendidas como integrantes da luta implícita, ou seja, as que se referem ao processo permanente de organização e ação cotidianas dos trabalhadores, como aludido por Castoriadis anteriormente, e que constituem o reverso do trabalho cotidiano.

Tal opção se pauta no entendimento de que as lutas docentes, 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. Mas essas são questões cujas respostas somente poderão ser pensadas a partir da pesquisa de campo.

É conveniente ressaltar ainda um aspecto relevante das lutas docentes na América Latina, que 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

⁸³ Cf.: GENTILI e SUÁREZ (2004); LEHER (2005); TORRES (200a, 200b).

⁸⁴ Diccionario SM de la Lengua española (2006).

consideradas subversivas. A repressão por parte do Estado era habitual. A condição de ilegalidade se associou muitas vezes a formas turbulentas de protesto social.

Como afirmado por Tiramontti (2001), na América Latina, a história da organização sindical dos trabalhadores docentes se relaciona claramente com o desenvolvimento dos sistemas educativos da região, com os modelos de acumulação adotados, com as necessidades do Estado de ampliar sua base social e com os regimes políticos vigentes. 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 transformar-se-iam em sindicatos na metade do século: Argentina (1917), Chile (1903) e México (1920) e teriam 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, surgiriam 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 50, afirma Tiramontti (2001), 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 freqüentes inter cruzamentos entre as burocracias estatais e sindicais. Com relação aos anos 1990, período em que ocorreram as reformas dos sistemas educativos nacionais de diversos países da América Latina e que mais diretamente importa a esta investigação, Tiramontti (2001) 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, 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, o modo como os sindicatos se articularam tradicionalmente com a estrutura de poder e seus referentes sociais – os professores – condiciona abertamente suas estratégias atuais. Prova disso é que, nos países onde os sindicatos conservaram certa autonomia em relação às direções de partidos políticos e mantiveram fortes articulações com a base de seus representados, registram-se uma ampliação das alianças, dos temas de discussão e uma diversificação de estratégias de ação. Ao contrário, nos países onde os sindicatos não definiram um espaço de autonomia em relação aos partidos políticos, mantiveram-se as tradicionais estratégias de confrontação ou de incorporação à estrutura de poder.

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 esquia do contato com outros grupos. A autora afirma, a partir de seus estudos, que as organizações docentes, na América Latina, são sumamente heterogêneas, mas é possível destacar traços que parecem configurar um perfil geral. (*Idem*, p.67-68):

1. são formadas majoritariamente por docentes que prestam seus serviços em escolas públicas;
2. apóiam-se em um marco jurídico que, partindo do reconhecimento do direito de associação e de livre filiação, estabelece os requisitos para outorgar a personalidade jurídica à organização;
3. apresentam limitações jurídicas importantes à sua ação, como a proibição de realizar greves, as condições que se impõem para que estas sejam consideradas legais ou o impedimento legal à negociação coletiva;
4. regem-se por estatutos que estabelecem normas democráticas em seu funcionamento e eleição de seus órgãos de governo;
5. seus estatutos marcam níveis que partem da unidade básica, que é o centro escolar, e que se estendem para cima em unidades mais amplas, por exemplo, distritos escolares, municípios, estados ou outros, segundo o caso, até chegar ao nível nacional;
6. reivindicam sua autonomia;
7. algumas integram confederações de empregados públicos ou de trabalhadores, porém a organização magisterial conserva sua capacidade de reger-se por si própria;
8. desenvolvem relações muito próximas a partidos políticos;

9. a inter-relação entre as Organizações Docentes dos distintos países da região ou com as organizações internacionais não parecem ser significativas, salvo pela conformação de um discurso comum ou pelo recurso esporádico à solidariedade internacional. Formalmente, todas fazem parte da Confederação de Educadores da América assim como da Internacional da Educação;
10. a principal fonte de financiamento consiste nas cotas de seus agremiados e a norma geral estabelece cotas de 1% do salário docente;
11. outorgam a seus membros os benefícios derivados da negociação coletiva nos casos em que esta tenha sido estabelecida, tanto em matéria salarial como de prestações sociais, bem como uma gama de serviços complementares que podem incluir apoios para a capacitação e atualização profissional, aquisição de moradias, serviços de saúde e recreação.

Afirma ainda que, no discurso das organizações docentes, existem certos temas comuns (*Idem*, p. 69), 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 uma 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, por exemplo, que no Brasil permanece a tendência de limitação ao exercício da atividade sindical de servidores públicos⁸⁵ bem como no não-reconhecimento do seu direito de greve⁸⁶, apesar de ambos serem garantidos na Constituição. Especialmente quanto às greves, não faltaram nos últimos anos, por parte do Governo Federal, a adoção de medidas punitivas aos que participaram de movimentos grevistas e paralisações. Chamam a atenção três medidas adotadas no sentido da redução das resistências dos trabalhadores do setor público: a limitação do número de dirigentes sindicais nas associações de servidores públicos por meio de Decreto; o não reconhecimento do Tribunal Superior do Trabalho (TST) ao direito à greve dos servidores públicos, enquanto não regulado em lei e; o estabelecimento de punições, pelo poder Executivo, para os servidores participantes de greves e paralisações.

⁸⁵ Cf.: Inciso VI do artigo 37 da Constituição.

⁸⁶ Estabelecido no Inciso VII, do artigo 37 da Constituição, dependendo de Lei Complementar. Entretanto, somente em 1995, no contexto da greve dos petroleiros, o Decreto nº. 1.480, de 3 de maio, trata das paralisações dos serviços públicos federais.

Em 2001, o Governo Federal brasileiro apresentou um conjunto de instrumentos reguladores do direito à greve dos servidores públicos, após o transcurso da greve nas IFES e Previdência Social, já citada. Tal conjunto de instrumentos, caracterizado pelos servidores como um pacote antigreve e fruto da força demonstrada pelo movimento grevista, pretendeu, em última instância, impedir que os trabalhadores públicos exercessem o direito à 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 à greve dos servidores públicos e apresentada pelo Governo Federal 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 à greve. Não há novidade nesse tipo de postura, fato 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.

Todos os aspectos até aqui apresentados corroboram com a tese de que o trabalho docente está envolto em uma dinâmica e intrincada trama de relações, o que o vem tornando cada vez mais complexo. O conflito que se expressa no trabalho docente igualmente envolto nessa trama se complexifica possivelmente nas mesmas proporções. Assim, se a definição e a natureza do trabalho docente sofreu tantas alterações nos últimos anos, pode-se compreender a importância de se buscar aclarar as modificações ocorridas no conflito docente e sobre a sua atual definição e natureza.

Segundo Gentili e Suárez (2004), como já referido, há diferentes maneiras de entender a problemática específica do conflito docente. Uma delas é considerar que os espaços sociais, no caso, os espaços da escola, são atravessados por relações de poder e força, nas quais os agentes lutam e negociam por definir os limites do campo, para impor ou lograr consenso social e político a partir de suas próprias visões e interesses, sempre em função da posição relativa que ocupam. Nesse sentido, o conflito não é pensado meramente como uma ação reativa, mas como um campo ativo de produção e luta simbólica.

Outra maneira de pensar o conflito docente, na mesma linha anterior, seria considerá-lo a partir de suas múltiplas causalidades objetivas e subjetivas. Há ainda que considerar, mesmo que não se possa aqui aprofundá-la, a dimensão do inconsciente, que embora leve os sujeitos a praticarem determinadas ações, em geral não são percebidas e/ou explicitadas por eles.

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 referenciada⁸⁷. Embora em geral esse tipo de conflito se atenha mais diretamente às questões corporativas dos docentes, ele pode alcançar outros patamares. Os exemplos citados nesse capítulo demonstram claramente como essa luta coletiva e organizada dos docentes pode adquirir dimensões mais amplas na conflitividade social.

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

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

Acredita-se, entretanto, que as estratégias de luta que os trabalhadores docentes empreendem em seu cotidiano apresentem traços irrefutáveis de reprodução da lógica do capital, contra a qual os próprios docentes se crêem opor. Mas essas estratégias também podem revelar contraposição direta ou ressignificação dessa lógica e apropriação de alguns de seus elementos em favor dos interesses do docente, ainda que imediatos.

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

⁸⁷ Entre as bandeiras históricas do ANDES-SN, por exemplo, há uma grande variedade de temas, entre os quais se destacam: a luta contra as guerras imperialistas; contra a militarização da América Latina e a política imperialista em todo o mundo; contra a entrega da Base de Alcântara; não à Área de Livre Comércio das Américas (ALCA) e OMC; por um plebiscito oficial sobre a ALCA; pela retirada do governo brasileiro das negociações da ALCA; contra a Reforma da Previdência, em defesa da previdência pública, solidária, em regime de repartição; não ao Projeto de Lei Parlamentar (PLP) 09/99 ou qualquer reforma que institua a previdência complementar e os fundos de pensão; em defesa da educação pública, gratuita, laica, de qualidade e socialmente referenciada, em todos os níveis, e dos serviços públicos em geral; pela liberdade de organização e prática sindicais; pela recuperação de perdas históricas e estabilidade no emprego; reajuste salarial já! Fora o FMI! Não ao pagamento da dívida externa; reforma agrária sob controle dos trabalhadores; contra as reformas que atacam as conquistas e as condições de vida dos trabalhadores; contra as "reformas" e pactos que retirem direitos dos trabalhadores; negociação, sim, pacto social, não; pela reestatização das empresas privatizadas; contra a participação no Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social; não à autonomia do Banco Central; fora Israel dos territórios ocupados da Palestina. Cf. *site*: <<http://www.andes.org.br>>.

CAPÍTULO III

*Mesmo com o nada feito, com a sala escura
Com um nó no peito, com a cara dura
Não tem mais jeito, a gente não tem cura.
Mesmo com o todavia, com todo dia
Com todo ia, todo não ia
A gente vai levando, a gente vai levando, a gente vai levando
A gente vai levando essa guia.
(Chico Buarque/Caetano Veloso)*

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL E NA ARGENTINA

Apresentação

Este capítulo aborda as reformas educativas operadas no Brasil e na Argentina a partir dos anos 1990 e focaliza, em especial, as reformas dirigidas à educação profissional, já que busca-se estudar o trabalho e o conflito docente em escolas que oferecem esse tipo de ensino.

Procura-se identificar, contextualizar, compreender as origens e circunstâncias que envolveram a implantação dessas reformas. Para tanto, são apresentadas fundamentalmente informações obtidas a partir da literatura específica e de documentos oficiais dos dois países focalizados na investigação.

O recorte temporal principal da exposição refere-se à década de 1990. Contudo, para compreender o que se passa no tempo presente e poder vislumbrar tendências e/ou possibilidades para o futuro, faz-se necessário considerar o passado. Por isso, no decurso do texto, busca-se incluir uma caracterização geral de cada país estudado e algumas referências históricas mais recentes, abordando aspectos considerados mais relevantes à presente investigação; sem a pretensão, contudo, de estender ou realizar aprofundamentos que demandariam demasiado investimento e que escapariam ao escopo deste estudo.

A partir dos marcos legais vigentes no Brasil e na Argentina, procura-se elaborar uma síntese da estrutura de ensino e das atuais políticas públicas dirigidas à área de educação profissional, buscando revelar a institucionalidade a ela conferida em cada país.

O capítulo se encerra com algumas considerações gerais e comparações preliminares entre os casos estudados.

Contexto das Reformas Educacionais dos anos 1990

Vários autores⁸⁸ que estudaram as reformas educacionais operadas a partir de 1990 revelaram o contexto em que surgiram e os seus resultados em diferentes países. Alguns destes estudaram os distintos usos e significados que a expressão reforma tem tido⁸⁹. Outros partem de interrogações sobre as formas como se processam as mudanças no campo educativo e sobre as continuidades e rupturas nas políticas de educação. Um fator muito observado nos estudos é a existência de grande distância entre os objetivos propalados e a sua concretização efetiva. Barroso (1996), chamando a atenção para a relação entre o modo de funcionamento das instituições escolares e o (in) sucesso das reformas, assinala que as estratégias de implantação, além de desperdiçarem um instrumento essencial para a dinamização da mudança, criam um campo fértil ao aparecimento de efeitos contraditórios com os próprios objetivos da reforma.

Com efeito, para se analisar uma reforma educacional, é necessário levar em conta o contexto histórico no qual ela é operada. Mas afinal, o que caracteriza esse novo ímpeto reformista na educação na década de 1990?

Como já referido, muitos países da América Latina implantaram reformas educacionais nesse período e, em decorrência, elaboraram novas leis gerais para a educação, reformando parcial ou integralmente seus sistemas de ensino. No Chile e na Argentina, por exemplo, tais leis foram recentemente substituídas por novas leis gerais⁹⁰. Essas reformas guardam, entre si, muitas características comuns, embora os países que as efetivaram apresentem particularidades marcantes no âmbito social, político e econômico. Segundo Contreras (2002) e Lessard (2006b), as convergências identificadas entre países da América Latina se fazem presentes inclusive em países da América do Norte e mesmo da Europa.

Inseridas em um processo vasto de mudanças em âmbito mundial⁹¹, em processos de ajuste estrutural⁹² e de reformas do Estado⁹³, as reformas dos sistemas educativos da América Latina são

⁸⁸ Entre esses se encontram POPKEWITZ e PEREYRA (1996); POPKEWITZ (1997), que analisa as reformas nos EUA; BARROSO (1996) e CATANI e PORTELA (2007), que apresentam experiências de Portugal; LLOMOVATTE (2003) e TIRAMONTI (2005), que discutem a reforma na Argentina; e CASASSUS (2001) e OLIVEIRA (2003), que analisam as reformas na América Latina e no Brasil.

⁸⁹ Cf. CANÁRIO, (1992, p. 49), ENGUITA (1999), CARLOS ALBERTO TORRES (1995), BOTTOMORE (1983, p. 313), POPKEWITZ (1997, p.25-26) e AFONSO (1999).

⁹⁰ Leis gerais de educação foram aprovadas no Chile (1990 e 2008), na Argentina (1993 e 2006), no México (1993), na Bolívia (1994), na Colômbia (1994), no Brasil (1996), etc.

⁹¹ Cf.: SALAMA e VALIER (1997).

⁹² Cf. : TORRES (1995, p.114).

⁹³ Cf.: CORBALÁN (2002).

marcadas por influências internacionais⁹⁴. Organismos Internacionais como o BM, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) são importantes indutores dessas reformas. Vinculados aos mecanismos de mercado e cumprindo o papel de agentes dos interesses transnacionais, esses Organismos passaram a tutores das reformas dos Estados nacionais. Paralelamente, acordos com a OMC e debates para a conformação da ALCA foram forjando uma legislação que coloca a educação como um serviço vendível, um bem de consumo que vislumbra e promete ao capital o campo educacional como um dos espaços mais fecundos para negócios rentáveis na contemporaneidade. A partir de 1990, o BM promoveu estudos, produziu diagnósticos e elaborou propostas para as economias de diversos países. Para a América Latina, o Banco elaborou e recomendou um pacote de *cooperação técnica e financeira*, que implicou a adoção de programas de estabilização e ajuste da economia, privatização, liberalização e desregulamentação. Nesse contexto, as políticas sociais passam a ser vistas como diretivas que somente serão bem sucedidas se expressarem a racionalidade do mercado, que dá prioridade a investimentos com maiores possibilidades de retorno. No âmbito dessa orientação, inserem-se as políticas para a educação e, particularmente, para a educação profissional.

Entre 1990 e 2006, o BM financiou projetos na área educacional para a América Latina e Caribe na ordem de US\$ 7,8 bilhões. Desse total, cerca de 50% foram destinados à educação fundamental e aproximadamente 10% à educação profissional⁹⁵. Na década de 1990, os investimentos em educação foram altos (54,51%) e há indícios de que na década seguinte a tendência foi mantida, pois somente entre 2000 e 2006 eles já representaram 45,49% do total desses 16 anos. (BANCO MUNDIAL, 2008).

O Brasil é o país que recebeu o maior volume de empréstimos do Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD)⁹⁶, um total de US\$ 41,2 bilhões desde 1949. Em setembro

⁹⁴ A literatura da Argentina e do Brasil apresenta muitos estudos sobre esse tema. Entretanto, na Argentina o tema parece ser muito mais recorrente, o que pode ser explicado pelo caráter mais devastador que as ações dos organismos internacionais representaram em seu Estado.

⁹⁵ Um exemplo claro de como as influências internacionais no Brasil se consubstanciaram na prática, no campo da educação profissional, foi o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), resultante do acordo financeiro MEC/BID, criado para ser desenvolvido no período de 1997 a 2003. Tal programa visava a implantar a reforma no ensino profissionalizante, em consonância com o modelo proposto pelo Banco. A adesão rápida a tal modelo era uma condição para que as escolas obtivessem recursos financeiros para melhorar a infra-estrutura, equipamentos, bem como para a capacitação de pessoal, adequação e atualização de currículos. O PROEP também visava a financiar projetos de reforma e construção de escolas de ensino profissional estaduais, federais ou de iniciativa do segmento comunitário dentro do modelo preestabelecido pelo programa. Para tanto, contou com um aporte de recursos na ordem de US\$ 500 milhões⁹⁵, dos quais 50% provinham de empréstimo externo do BID e 50% de recursos nacionais vinculados ao Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT).

⁹⁶ O BIRD é uma das cinco instituições integrantes do BM.

de 2008, havia 56 projetos em atividade no Brasil, totalizando US\$ 6,4 bilhões em investimentos financiados pelo Banco⁹⁷.

Oliveira (2004, p.1129) assinala que as reformas educacionais das últimas décadas tiveram a educação para a equidade social como eixo principal. Segundo a autora, isso representou uma mudança de padrão em relação às reformas da década de 1960, que ampliaram o acesso à escolaridade e assentavam-se no argumento da educação como meio mais seguro para a mobilidade social individual ou de grupos. Tal mudança, a seu ver, implica transformações substantivas na organização e na gestão da educação pública. A educação geral, prossegue a autora, é considerada requisito indispensável ao emprego formal e regulamentado e, simultaneamente, passa a desempenhar papel preponderante na condução de políticas sociais de caráter compensatório, que objetivem a contenção da pobreza, ao mesmo tempo em que passa a ser uma incumbência os sistemas escolares formarem indivíduos para a suposta empregabilidade.

As reformas educativas na América Latina, segundo Feldfeber e Soforcada (2005), foram úteis para justificar, sob o argumento da baixa qualidade da educação pública, a expansão da pobreza resultante das políticas econômicas e comerciais e, também, para desresponsabilizar por seus efeitos negativos aqueles setores que impulsionaram tais políticas.

A necessidade de tais reformas foi justificada sob o ponto de vista dos organismos internacionais, de acordo com Krawczyk (2005, p. 11), por resultados de pesquisas por eles encomendadas que evidenciaram problemas similares nos distintos sistemas educacionais nacionais, desconsiderando as diferentes tradições políticas e associativas dos países, dando origem a um modelo homogeneizante de reformas.

Mas essas reformas foram marcadamente complexas, caracterizadas por fortes contradições⁹⁸ e tiveram variações nos países, assim como tiveram traços comuns.

No Brasil, por exemplo, ao mesmo tempo em que começam a ocorrer os empréstimos para reformas educativas, inicialmente para os governos dos Estados de Minas Gerais e Paraná, aprova-se a Constituição Federal de 1988. No clima de efervescência política que se instalou no país, a sociedade civil se apresentava atenta e mobilizada em diferentes organizações, pondo, através de suas reivindicações, mais tensão no processo. Pode-se considerar que, no Brasil, como resultado desse processo contraditório e também de outros diferentes fatores, a educação básica acabou sendo ampliada, incluindo desde o nascimento até a conclusão do ensino médio, enquanto o BM recomendava sua redução para seis anos.

⁹⁷ Cf. BANCO MUNDIAL (2008a).

⁹⁸ CORÁGGIO (1988).

Com relação às características comuns, um aspecto importante foi o processo de descentralização amplamente praticado na região. Casassus (2001, p. 20) realiza uma comparação desse processo em cinco países mostrando as dimensões implicadas e o grau de descentralização. O autor compara as estruturas da Argentina, Brasil, México, Chile e Colômbia. Os dados por ele apresentados confirmam a já conhecida tese de que, no que se refere às políticas públicas da área de educação, como normalização, definição dos currículos e avaliação, as decisões estratégicas são tomadas centralmente, enquanto a descentralização se restringe à execução, à gestão dos sistemas de ensino e das escolas.

Oliveira (2004), tomando como referência as reformas empreendidas no Brasil a partir da década de 1990, afirma que estas têm se assentado em conceitos como produtividade, eficácia, excelência e eficiência, importando, novamente das teorias administrativas, as orientações para o campo pedagógico. Adotam-se medidas que repercutem diretamente na composição, estrutura e gestão das redes públicas de ensino, reconfigurando-as em seus aspectos físicos e organizacionais e trazendo alterações no trabalho dos professores, suas condições de emprego e remuneração, entre outras.

Com efeito, a partir das legislações que emergem das reformas educacionais, são criadas novas atribuições e exigências aos professores, como já referido no Capítulo II, que implicam a ampliação do trabalho docente, contudo sem as alterações nas condições de trabalho que lhes corresponderiam, o que tem acarretado intensificação e precarização do trabalho dos docentes em novos patamares.

De acordo com Loyo (2001, p. 78), as reformas educacionais na América Latina buscaram introduzir, em termos gerais, os seguintes elementos dirigidos ao trabalho docente: diversas formas de avaliação do trabalho docente; estímulos ao desempenho profissional que dessem lugar a diferenciações entre os professores; maior flexibilidade no trabalho docente; programas especiais que possibilitaram aos docentes participantes condições de emprego e de trabalho distintas das condições normais com as que trabalham os demais professores; reforço ao trabalho de supervisão escolar e de escrutínio do trabalho escolar; incentivo à participação de outros atores na gestão da escola, como os pais de família, as empresas, etc. e impulso aos docentes a adquirir um maior compromisso com sua atualização.

Convém destacar que os problemas gerados pelas reformas educacionais não se restringem ao trabalho docente. Muitos autores⁹⁹ convergem, em suas análises, sobre os resultados negativos das políticas educacionais na América Latina. Entre os aspectos mais relevantes, destacam-se, por um lado, a prevalência da lógica financeira sobre a lógica social e educacional e a falácia de políticas que declaram o objetivo de elevação da qualidade do ensino. Por outro, evidenciam que sua política

⁹⁹ Cf. DE TOMMASI (1998), FONSECA (1998), CORÁGGIO (1998, 2000).

reproduz a pobreza e a exclusão em vez de combatê-las. Nos países onde foram aplicadas orientações dos organismos internacionais, os problemas da pobreza não foram de todo resolvidos. A esse respeito é importante considerar que, em alguns países como o Brasil e a Argentina, os indicadores sociais oficiais demonstram uma redução da pobreza nos últimos anos¹⁰⁰. Entretanto, mesmo os organismos responsáveis por tais pesquisas admitem a permanência da grande concentração de renda em seus países. É importante considerar, também, que em ambos há controvérsias em relação às metodologias utilizadas nas pesquisas oficiais. As críticas mais comuns referem-se ao fato de que tais organismos tendem a reduzir a grandeza do fenômeno e, com isso, tentam fazer crer em um desempenho mais favorável do governo. No Brasil, por exemplo, o presidente do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) tem rebatido críticas e negado acusações de haver afastado economistas do órgão por possuírem posições contrárias às ações do Governo de Luiz Inácio Lula da Silva. (O GLOBO, 2007). E na Argentina, no quadro de crise política enfrentada pelo Governo de Cristina Elisabet Fernández de Kirchner em razão do tenso conflito com os ruralistas, os indicadores sociais positivos apresentados pelo Instituto Nacional de Estatística e Censos (INDEC) têm gerado um descrédito da população em geral, que, em seu cotidiano, sente na prática os aumentos da cesta básica, das tarifas públicas, dos imóveis, etc. Esse descrédito, por sua vez, tem gerado desconforto entre governadores peronistas, que o vêem como contributivo para aumentar ainda mais o desgaste do Governo e, por isso, reivindicam intervenções no organismo a fim de clarear os indicadores divulgados e recuperar confiança. (LA NACIÓN, 2008).

Quanto aos efeitos das reformas educativas da década de 1990, mesmo especialistas diretamente envolvidos com organismos internacionais têm apresentado avaliações negativas. Carnoy, por exemplo, em seu trabalho dirigido a formuladores e executores de políticas educacionais, destaca que “estudos empíricos encomendados pelo BM revelaram que as políticas recomendadas pelo FMI e pelo próprio Banco estão associadas à extensão da miséria, à distribuição cada vez mais desigual da renda e das riquezas, assim como a lentidão do crescimento econômico (...) – às vezes negativo.” (CARNOY, 2003 p. 74).

Pode-se considerar que o processo de ajuste estrutural e as reformas empreendidas na região além de gerarem resultados diretos sobre a educação e sobre os seus trabalhadores, provocaram também efeitos perversos em outras áreas como o aumento do desemprego, da violência e da pobreza¹⁰¹, tema já abordado anteriormente. O reconhecimento desses efeitos levou alguns organismos

¹⁰⁰ No Brasil, ver o Relatório Socioeconômico do IPEA, *site*: <<http://www.ipea.gov.br>>. Na Argentina, ver Censo 2001 e estimativas do INDEC, *site*: <<http://www.indec.mecon.ar>>.

¹⁰¹ Cf. SALAMA e VALIER (1997), POCHMANN (2001), GENTILI ET AL (1998) e GENTILLI E FRIGOTTO (2000).

internacionais como o FMI e BM a desgastes¹⁰², sendo repelidos por partidos políticos de esquerda e movimentos sociais em todo o mundo. Entretanto, esse desgaste não tem arrefecido as tentativas dos organismos internacionais de continuarem exercendo influências sobre as políticas dos países em desenvolvimento, sobretudo a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) e a UNESCO, que hoje ante o desprestígio de outras organizações, continuam realizando estudos e propostas para os sistemas educativos da América Latina.

Exemplar da persistência é o documento do BID, intitulado *Estratégia do Banco Para o Brasil (2004-2007)*, no qual se observam os estreitos vínculos entre as estratégias traçadas pelo Banco para suas ações financeiras no Brasil e as políticas públicas empreendidas pelo Estado brasileiro tanto na esfera central como nos estados e municípios¹⁰³.

Na Argentina, as influências de Organismos Internacionais na definição de políticas locais estiveram presentes nos governos Menem e Kirchner e prometem ter continuidade no de Cristina, ainda que com alguma restrição não observada em governos anteriores. Veja-se, por exemplo, o documento *Estrategia de Asistencia al País para la República Argentina 2006-2008*. Nele foram fixadas as pautas para que o Banco respaldasse as prioridades de desenvolvimento do Governo argentino nas áreas de governabilidade, competitividade e redução da pobreza, dentro de um marco de estabilidade macroeconômica. Com relação à Educação, o Banco avaliava que não obstante o sistema educativo argentino fosse construído com base em pilares fortes, os indicadores nacionais atuais indicavam variação entre províncias e regiões e entre escolas dentro de uma mesma província, mesmo quando compartilhando de condições socioeconômicas similares. Ao mesmo tempo, afirmava o Banco, tal sistema apresenta debilidades notáveis em relação à qualidade da aprendizagem, o que se manifesta de maneira mais evidente nos elevados índices de evasão e repetência e nos baixos resultados nas avaliações estandardizadas. A conseqüência vislumbrada pelo Banco é o país exibir alguns dos mais baixos retornos sobre a educação da região. Na sua avaliação, a educação de adultos com menos escolaridade se apresenta como uma alternativa adicional em relação à educação secundária, na qual o Banco afirma persistirem as lacunas na cobertura. (BANCO MUNDIAL, 2006).

Assim, as reformas educacionais levadas a cabo nos países da América Latina se caracterizam por um aspecto comum: uma combinação de fatores como a cultura, a estrutura e as formulações locais, e a participação dos movimentos sociais, que tanto quanto as influências externas interferiram substantivamente nos rumos tomados em cada país.

¹⁰² Cf.: BORGES (2003).

¹⁰³ O documento revela também a afinidade existente entre as propostas do organismo e as do governo brasileiro, derrubando a tese de “imposição de fato” exercida por organismos internacionais, tal como adverte CUNHA (2002, p. 106).

Outro aspecto a destacar é que, embora a prioridade dos organismos internacionais tenha sido a educação básica, muitos dos países da América Latina receberam recomendações explícitas do BM em relação ao ensino médio e à educação técnico/profissional. Como já referido, Carnoy (2003), em suas indicações dirigidas aos executores e formuladores de políticas públicas da área de educação, apresenta a questão evidenciando e reforçando a afirmação do organismo: que o ensino médio e a educação profissional devem seguir uma tendência em voga de segmentação entre esses tipos de ensino. Segundo o autor, o ensino médio deve evoluir rumo à preparação para estudos pós-secundários, enquanto o profissionalizante deve apartar-se do ensino médio para alcançar o nível de pós-secundário.

Fato é que o BIRD reuniu suas recomendações para esse setor no que denominou “modelo latino-americano de formação profissional” (BIRD, 1992). A principal adução realizada no documento é, de forma direta, a separação entre o ensino médio e a modalidade de formação profissional e sua organização em sistemas próprios. Nele também são apresentadas a forma de organização de cada sistema, o formato institucional, a vinculação institucional, privilegiando o setor privado como protagonista na educação profissional. (DE TOMMASI, 1998).

Na realidade, o “modelo latino-americano” proposto pelo BIRD é original. Já existente, ele tem sua origem no Brasil, na década de quarenta, como uma estratégia populista do governo de Getúlio Vargas, ocasião em que se propiciou a constituição do sistema “S”. Com adaptações, este foi incorporado por outros países da região. Pode-se inferir que o que há de novo a esse respeito é a tentativa de expandi-lo, mediante a transformação dos modelos de educação profissional vigentes nesses países. Exemplar desse propósito foi o movimento que envolveu as Escolas Técnicas Federais (ETF) e Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) no Brasil, a partir de 1997, movimento que Cunha (2000a, 2000b) denominou de “senaização”.

Em síntese, as orientações advindas dos Organismos Internacionais privilegiam a educação profissional fora do sistema regular de ensino e têm como efeito o reforço da segmentação do ensino, ou seja, da dualidade estrutural, na medida em que aparta o ensino médio e a educação técnico/profissional. Dessa forma, conduzem à adoção de políticas educacionais que tornam mais distante a superação da dicotomia entre teoria e prática, entre preparação para o exercício do trabalho intelectual e trabalho manual, e distanciam do horizonte o ideal de concretização da escola politécnica ou unitária.

O Caso Brasil

O Brasil é o maior país da América do Sul e ocupa quase a metade (47%) de sua área. Possui 8,5 milhões de quilômetros quadrados de território, dos quais 3,6 milhões são tomados pela Floresta Tropical Amazônica. Faz limite com nove países - Uruguai, Argentina, Paraguai, Bolívia, Peru, Colômbia, Venezuela, Guiana e Suriname - e com o Departamento Ultramarino Francês da Guiana. Ocupando o quinto lugar entre os países mais populosos do mundo, possui 183,9 milhões de habitantes (IBGE/2007), sendo que destes 81% ocupam áreas urbanas. A população distribui-se pelas regiões da seguinte forma: Sudeste (77,8 milhões), Nordeste (51,5 milhões), Sul (26,7 milhões), Norte (14,6 milhões). Segundo as estimativas do IBGE, no ano de 2025, a população brasileira deverá atingir 228 milhões de habitantes.¹⁰⁴

A etnia brasileira é formada basicamente pelo branco europeu, principalmente o português, pelo índio, pelo negro e pela miscigenação desses três elementos. Na formação do Estado Nacional, ao mesmo tempo em que se criou sentimento nacional de “ser brasileiro” enquanto representação coletiva de uma identidade forjada segundo princípios homogeneizadores, consolidando uma unidade política nacional, reforçou-se as áreas culturais dentro do país, exibindo a diversidade cultural, caracterizando o Brasil como nação multirracial e pluriétnica. (CASTRO OLIVEIRA, 2006).

Em 2006, a população brasileira era composta por 49,7% de pessoas que se declararam brancas, 6,9% negras, 42,6% pardas, 0,5% amarelas e 0,3% indígenas (PNAD/2006).

O Brasil é uma República Federativa formada por 26 estados e um Distrito Federal¹⁰⁵. Em 2008, foram registrados 5.564 municípios no país. Sua organização político-administrativa compreende três poderes: o Judiciário, o Executivo e o Legislativo. O exercício do Poder é atribuído a órgãos distintos e independentes, cada qual com uma função, prevendo-se ainda um sistema de controle entre eles, agindo em acordo com as leis e a Constituição. O princípio que orienta sua organização é a autonomia entre União, Distrito Federal, estados e municípios, garantido em sua Constituição.

A atual Capital Federal, Brasília, foi inaugurada em 1960 e, em 2007, sua população era de 2.455.903 habitantes. Representando a quarta maior cidade do país, Brasília e a Região Integrada de Desenvolvimento do Distrito Federal e Entorno que reúne diversos municípios somava, nesse mesmo ano, 3.506.967 habitantes (IBGE/2007).

¹⁰⁴ Cf.: GOVERNO FEDERAL (2008).

¹⁰⁵ Cf. MAPA DO BRASIL, ANEXO 4.

A colonização portuguesa, no Brasil, estendeu-se entre o século XVI e XVIII, passando por diversas fases. A proclamação da independência se deu em 1822.

Ao longo de sua história, o Brasil teve oito Constituições. A primeira foi outorgada em 1824 e a última foi aprovada em 1988, após Congresso Constituinte.

A primeira escola de ensino superior do país, denominada Faculdade de Medicina da Bahia, atual Universidade Federal da Bahia, foi fundada por Dom João VI em 1808, logo depois da família real portuguesa desembarcar em Salvador. Antes disso, Portugal não permitia a criação de nenhuma faculdade em suas colônias. No final daquele mesmo ano, Dom João criou a Escola de Anatomia, Cirurgia e Medicina, atual Universidade Federal do Rio de Janeiro. Para se ter uma idéia de como anda hoje a educação superior no Brasil vale fazer uma pequena digressão. Segundo recente estudo do *Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe* (IESALC) da UNESCO¹⁰⁶, em 2006, registravam-se 2.547 Instituições de Educação Superior (IES) no Brasil, das quais 303 são universidades ou centros universitários. No período de 2005/2006, a matrícula na educação superior envolvendo graduação e pós-graduação foi de 4.802.072. Desse total, 125.426 matrículas se concentravam na pós-graduação. Tal resultado posicionou o Brasil em primeiro lugar na região, embora a taxa bruta de cobertura no mesmo período tenha sido de apenas 18,7%. O estudo mostrou também que as matrículas nas IES públicas representavam, no período, 27%.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024) foi aprovada em 1961, quase trinta anos após ser prevista pela Constituição de 1934 e treze anos de debate no legislativo.

A universalização do ensino fundamental público, no Brasil, tardou muito em relação a outros países. Ao longo dos últimos 100 anos, as oportunidades de acesso e permanência no sistema escolar para amplas camadas da população foram expandindo e só ao final do século XX, mais precisamente em 1996, conseguiu-se alcançar a marca de 97% de cobertura nas quatro séries iniciais do ensino fundamental obrigatório.

Segundo Oliveira R. (2007), que apóia seus argumentos em dados do IPEA de 2006, um aspecto relevante do sistema educacional brasileiro é que virtualmente todos entram na escola, mas só 84% concluem a 4ª série e 57% o ensino fundamental. O filtro, afirma o autor, estreita-se ainda mais no nível médio, no qual o índice de conclusão é de apenas 37%, sendo que, entre indivíduos da mesma coorte, apenas 28% alcançam o diploma. Entretanto, ressalta o autor, a universalização do ensino fundamental gerou novas demandas pela ampliação do acesso à educação média e superior e, também,

¹⁰⁶ Tal estudo foi coordenado pelo IESALC e pelo Ministério de Educação Nacional da Colômbia e apresentado pela Profª Ana Lucia Gazzola na *Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y El Caribe* 2008, realizada em Cartagena de Índias, Colômbia, em junho deste ano. Envolveu 34 países da região. Cf.: (IESALC/UNESCO, 2008).

pela melhoria da qualidade do ensino, o que demonstra a prosperidade da vertente democratizadora no processo, que a seu ver teve como uma de suas principais origens a vertente de economia de recursos.

Em suas palavras:

A universalização do ensino fundamental gerou novas demandas. Uma materializada na matrícula no ensino médio e mesmo no ensino superior, implodindo, ironicamente, a vertente de economia de recursos que originou parte das políticas de correção de fluxo. A vertente que prosperou foi a democratizadora, por mais educação, para maior número de pessoas, por mais tempo. A segunda demanda (...) refere-se à questão da qualidade. Ainda que não se possa argüir com tranqüilidade que a escola que foi deixada para trás nesse processo, a idílica escola de privilégios de alguns, (...) tivesse de fato qualidade, no momento em que os setores excluídos anteriormente passam a ingressar e permanecer no sistema emerge com toda força o desafio de lograr democratizar o conhecimento historicamente acumulado. (OLIVEIRA, R., 2007, s/p.).

O Brasil, como outros países da América Latina, viveu uma ditadura militar que durou 21 anos, durante os quais foi governado exclusivamente por militares. Implantado através de um golpe de Estado, em 31 de março de 1964, o regime militar foi caracterizado pelo despotismo, veto aos direitos estabelecidos pela constituição, opressão policial e militar, prisões e tortura dos opositores. A contabilidade da ditadura brasileira registra 300 mortos e/ou desaparecidos, 25 mil presos políticos e 10 mil exilados. (OLIVEIRA, 2003). O fim do regime militar ocorreu com a eleição indireta de Tancredo Neves e José Sarney pelo Colégio Eleitoral, em 15 de janeiro de 1985.

No ano de 1988, após um fervoroso Congresso Constituinte, foi aprovada a Carta Constitucional ainda hoje vigente, que buscou mitigar os rastros da ditadura militar e estabelecer princípios democráticos no país.

A primeira eleição direta depois da ditadura elegeu Collor de Mello, em 1989, depois de disputa acirrada com o candidato Lula. Naquele momento, o campo político, apesar da recente efervescência do processo constituinte e seu resultado, a Constituição de 1988, encontrava-se desgastado pelas promessas não cumpridas da Nova República e pelo reiterado fracasso dos planos de combate à inflação e de estabilização da moeda, como o Plano Cruzado. Havia descontentamento com o governo Sarney, com a explosão (hiper) inflacionária, com as mudanças sociais não realizadas, com a sobrevivência das velhas lideranças políticas gestadas pela ditadura, dentre outros motivos.

Nesse quadro, sob a forte pressão da mídia, canalizou-se para as eleições presidenciais o anseio por mudanças políticas no país. Lula, do Partido dos Trabalhadores (PT), emergiu com o discurso de superação da ditadura e busca de justiça social no país, representando a *radicalidade*. Collor, do Partido da Reconstrução Nacional¹⁰⁷ (PRN), sob a retórica de apoio aos descamisados e de

¹⁰⁷ Atual Partido Trabalhista Cristão. A mudança de sigla surgiu em decorrência dos baixos resultados auferidos pelo PRN nas eleições que sucederam ao processo de *impeachment* de Collor de Mello.

moralização do setor público, surgiu representando a possibilidade política de privilegiar o mercado como princípio regulador e motor da sociedade, em detrimento do setor público estatal.

Com amplo apoio de forças conservadoras, Collor, vitorioso em segundo turno, foi o primeiro presidente civil brasileiro eleito por voto direto desde 1960. Com seu governo, inicia-se o processo de ajustes e reformas requeridos pelo capital em sua nova fase, entretanto, isso é feito de maneira atabalhoada. Os dois anos de seu governo são marcados por uma política autoritária de confronto com o funcionalismo, considerado alvo para o processo de reforma do Estado.

Nas eleições de 1994 e 1998, Cardoso, membro do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), disputou com o candidato Lula e o venceu em ambas.

Em seus dois mandatos, Cardoso pôde definir os rumos das políticas e empreender grandes reformas que promoveram substantivas mudanças no país, como a Reforma Administrativa, da Previdência, da educação e particularmente na educação profissional, alterações na legislação trabalhista, privatizações, entre outras. Suas políticas e reformas lhe renderam uma grande rejeição por parte de trabalhadores, sobretudo os servidores públicos, organizações sindicais, entre outras.

Nas eleições de 2002, o candidato Lula chegou finalmente ao cargo de presidente, depois de acirrada disputa em dois turnos, com José Serra do PSDB. Em 2006, assim como seu antecessor Cardoso, disputou a reeleição com Alckmin, também do PSDB, e o venceu.

Em seus dois mandatos, embora com algumas diferenças, Lula vem dando continuidade e até mesmo vem apurando políticas e reformas do seu predecessor¹⁰⁸. Enfrentou, também, crises por denúncias de corrupção. Segundo o editor do JB ONLINE, Antunes (2008), apesar dos formidáveis escândalos de corrupção, o governo Lula subsiste com tranqüilidade devido a três fatores: garante uma remuneração ao capital financeiro e ao grande capital produtivo num nível jamais visto no Brasil; no extremo oposto sustenta uma política assistencialista por meio do programa bolsa-família, que sequer arranha as engrenagens das mazelas sociais do país e, nos intermédios, desenvolve uma política competente de cooptação das centrais sindicais. Afirma o autor que, desde 2002, verificou-se a aproximação dos sindicatos e do Estado, com a inclusão orgânica de dezenas de ex-líderes sindicais que passaram a atuar em conselhos das estatais, secretarias e ministérios.

¹⁰⁸ COGGIOLA (2004), PAULA (2003; 2005b) e ANTUNES (JB ONLINE, 2008) vêm chamando a atenção para esse fato e denunciam as implicações das políticas conservadoras do governo Lula. Com efeito, identificam-se convergências na reforma da previdência pública dos servidores públicos, na política econômica, nas políticas sociais focalizadas nos mais pobres, na política de arrocho salarial, na política de privatizações, de reforma agrária, entre outras. Além disso, identifica-se no governo Lula o propalado “apoio” aos movimentos sociais, a influência sobre centrais e sindicatos o que se torna evidente pelo preenchimento do Ministério do Trabalho e Emprego por um sindicalista. Tais medidas vêm angariando apoios e impactando a ação de sujeitos no sentido de desestimular a oposição.

Embora os índices indiquem melhorias no quadro econômico e social do país durante seu governo, há que observar os dados com cuidado. No ano de 2006, o Brasil teve alta de 3,7% em seu Produto Interno Bruto (PIB) – soma de todas as riquezas produzidas no país – o que representou menos da metade que o resultado da Argentina (8,5%), Peru (8%) ou Venezuela (10,3%).

Em 2007, o PIB brasileiro cresceu 5,4%, totalizando R\$ 2,558 trilhões. Já o PIB *per capita*, que é a divisão do PIB pelo total de número de residentes no país, foi de R\$ 13.515.

Embora as previsões oficiais apontem melhoras nos próximos anos, segundo o documento “Perspectiva Econômico Mundial” elaborado pelo FMI, o PIB brasileiro deve desacelerar para 4,9% em 2008 e 4% em 2009, ante o crescimento de 5,4% registrado em 2007.

Em 2004, seu Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) foi 0,792, o que situava o país entre as 83 nações de "médio desenvolvimento humano" - Colômbia, Venezuela e Albânia estavam entre seus vizinhos no *ranking*. Em 2005, esse índice passou para 0,800 e o país entrou no grupo de 63 países com "alto desenvolvimento humano" - liderado pela Noruega (0,965) e onde já estão os vizinhos Argentina (0,863), Chile (0,859) e Uruguai (0,851). E, em 2006, subiu para 0,803.

O Brasil é, lamentavelmente, um dos países mais desiguais do mundo. Em seus estudos sobre a concentração da riqueza no Brasil, Pochmann (2007a, 2007b) mostrou que a diferença entre ricos e pobres no país é espetacular. Segundo o autor, em 2006, a renda dos 10% mais ricos correspondia a 45,3% do PIB brasileiro e incluindo no cálculo além da renda monetária, os dados sobre o patrimônio, a concentração da riqueza total brasileira nas mãos deste seleto grupo saltava para 75,4% do PIB. O autor mostrou também que os ricos no Brasil são, na grande maioria, altos dirigentes do setor privado, atuam principalmente no setor de serviços e encontram-se em bairros nobres das capitais dos estados.

A PNAD 2006, realizada pelo IBGE, também demonstrou a grande concentração da renda que persiste no país. Em 2006, os 10% da população ocupada com os rendimentos mais baixos detiveram apenas 1% do total dos rendimentos do trabalho, enquanto os 10% com os maiores rendimentos ficaram com 44,4% do total.

Com relação ao mercado de trabalho no país, ainda que nos últimos anos os indicadores tenham apresentado melhoras, os dados permanecem preocupantes. O Cadastro Geral de Empregados e Desempregados (CAGED), do Ministério do Trabalho, mostra que, em 2007, a economia voltou a ter dinamismo. O bom desempenho é em parte atribuído ao comércio externo e pela motivação do aumento da demanda de trabalho em setores representativos na pauta de exportações, como a indústria da borracha, couros e peles. O processo de aumento do emprego captado pelo CAGED é corroborado pela Pesquisa Mensal de Emprego (PME), do IBGE, que vem identificando queda nos índices de desemprego nas regiões metropolitanas. Segundo a PME e a PNAD e pesquisas do Departamento

Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE), a taxa média de desocupação nas regiões metropolitanas em janeiro de 2007 alcançou a marca de 9,3% e o rendimento médio das pessoas ocupadas foi de R\$ 1.066,10 mensais. Em 2006, a População Economicamente Ativa (PEA) era de 89,3 milhões. Entretanto, o mercado de trabalho brasileiro vem se caracterizando nas últimas décadas pelo alto desemprego, retração dos postos de trabalho e da remuneração do trabalho, condições desfavoráveis aos trabalhadores para o estabelecimento da negociação coletiva, inexistência de um sistema de proteção social estruturado e forte. A informalidade ganha proporções alarmantes no Brasil. De acordo com Antunes em recente entrevista (JB ONLINE, 2008), até o começo dos anos 1980, dois terços da classe trabalhadora brasileira encontrava-se no mercado de trabalho formal, mas por volta de 2003, a informalidade chegou a 60% e, em 2008, está mais próxima dos 50%. A informalidade, afirma o autor, “é uma praga mundial e o Brasil é parte dessa tragédia social”. Antunes questiona o vigor do mercado de trabalho brasileiro demonstrado pelos números oficiais do IBGE e afirma que não há muito que comemorar e que é importante refletir sobre os dados apresentados. Em seu esforço analítico, destaca alguns aspectos que, a seu ver, não vem sendo considerados: 1- o crescimento significa incorporação de força de trabalho que estava com trabalhos precários, parciais ou provisórios; 2- o nível de remuneração média da força de trabalho tem caído e embora haja mais gente trabalhando os salários médios são mais baixos; 3- o crescimento do emprego tem se concentrado em áreas de trabalho menos qualificadas, o que questiona a falácia de que tendo qualificação o trabalhador tem emprego; 4- nem bem o país começou a crescer, os níveis de inflação ameaçam voltar e o Banco Central, com sua política restritiva, aumenta os juros, o que constrange o crescimento econômico e faz com que os ganhos dos últimos meses passem a sofrer limitações.

Nesse contexto de desvalorização do trabalho como atividade, de retração do emprego formal, de crescimento das taxas de desemprego, de precarização e desregulamentação do trabalho, a promessa de inserção dos trabalhadores em melhores condições nesse mercado de trabalho reside na pretensa empregabilidade, supostamente obtida mediante a aquisição de novas competências em um processo de formação contínua. Ante a tal quadro, pode-se indagar se os indicadores de melhora atualmente apontados poderão se sustentar e avançar nos próximos anos.

No Brasil, houve aumento no nível médio de escolaridade. O Censo Escolar, por exemplo, evidencia melhora significativa da educação, constatando, entre outras, melhoria em relação à infraestrutura básica dos estabelecimentos de ensino, como energia elétrica, esgoto sanitário e abastecimento de água. Em 2007, o número total desses estabelecimentos no país era 198.502, sendo 235 federais; 33.131 estaduais; 132.571 municipais; e 32.565 particulares.

Há que se destacar que, com a Constituição Federal de 1988, as responsabilidades dos entes federativos (municípios, estados e federação) na oferta da educação pública foram revistas. Até então, as atribuições educativas de cada um deles não eram tão bem delimitadas. A Partir da LDB-EN, os municípios passaram a ter liberdade de constituir seus próprios sistemas de ensino e lhes coube oferecer prioritariamente o ensino fundamental (de 06 a 14 anos), enquanto aos Estados coube a oferta do ensino médio (de 15 a 17 anos) e à União a manutenção das IFES e ação supletiva para a educação básica. Essas alterações legais somadas às normativas do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) corroboraram com o processo de municipalização do ensino. Com o FUNDEF, que trouxe possibilidade de ganhos e perdas nos orçamentos dos municípios, verificou-se significativa transferência da oferta de educação pública dos estados para os municípios. Alguns estados, como é o caso de Minas Gerais, ainda hoje mantém o ensino fundamental sob sua jurisdição, mas, em geral, os municípios tiveram que ampliar o atendimento ao ensino fundamental com ênfase nas séries iniciais. E a descentralização não levou em consideração aspectos importantes e necessários para que os municípios garantissem sua efetivação, sobretudo ao que se refere ao quadro de pessoal. A prática mostrou que nem todos os municípios tiveram condições de gerir com sucesso suas redes/sistemas de ensino.

O analfabetismo é também um problema nacional no Brasil. De acordo com o estudo do IBGE (2007), que analisou os Censos brasileiros do período de 1940 a 2000, a taxa de analfabetismo reduziu cerca de cinco vezes ao longo desses 60 anos. Em 1940, mais da metade dos brasileiros (56,8%) não sabiam ler nem escrever. O percentual caiu para 12,1% em 2000. A PNAD de 2002 mostrou que, nesse ano, no Brasil, havia 14,6 milhões analfabetos representando 11,8 % da população de 15 anos ou mais de idade, contra 17,2% em 1992. Dos 14,6 milhões analfabetos, 32,1 milhões correspondiam aos analfabetos funcionais. Tal pesquisa evidenciou ainda que 65,7% dos estudantes com 14 anos de idade, no país, apresentavam defasagem idade/série. De acordo com a PNAD de 2005, a taxa de analfabetismo havia reduzido para 11,1%. E em 2006/2007, estudos do IESALC (2008) registraram 14.388.80 analfabetos no Brasil e uma taxa de analfabetismo de 10,4, fato que o posicionou na primeira colocação em um grupo de 21 países.

Segundo documento da SECRETARIA DO CONSELHO DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL (2007), que se baseia em dados da PNAD de 2006, a população brasileira de 15 anos ou mais tem em média 7,1 anos de estudo, uma média situada abaixo do tempo referente à escolaridade obrigatória que, segundo LDB-EN, Lei nº 9.394/1996, corresponde aos oito anos¹⁰⁹ do

¹⁰⁹ Salienta-se que a partir da Lei nº 11.274/2006, o ensino fundamental passa a ter a duração de nove anos.

ensino fundamental. O documento chama ainda a atenção para expressiva variabilidade em torno dessa média. As desigualdades são assim identificadas no documento:

(...) entre as macrorregiões; entre os habitantes das zonas urbanas e rurais; entre os brancos e os pretos e pardos; e entre pobres e ricos. Dessas diferentes estratificações da população, a maior desigualdade é observada quando se comparam os 20% mais pobres aos 20% mais ricos. Mostram os dados de 2006 que, entre os mais pobres, a média de anos de estudos é 4,7 e, entre os mais ricos, alcança 10,3 anos. A desigualdade entre pobres e ricos é, portanto, de 5,6 anos de estudo. Os habitantes do Brasil urbano apresentam 7,6 anos de estudo e os do rural 4,3, o que os distancia em mais de três anos de escolaridade. Segue-se a essas desigualdades uma diferença regional observada especialmente entre o Sudeste (7,8) e Nordeste (5,8), uma distância de dois anos de estudo. A escolaridade média da população branca é de 8,1 anos e a dos pretos e pardos 6,4 anos, desigualdade mensurada em 1,7 ano de estudo, favorável aos brancos.

Com relação à matrícula na Educação Básica, o INEP¹¹⁰, por meio do Censo Escolar da Educação Básica de 2007, mostrou que, no Brasil, estavam matriculados neste ano 52.969.456 estudantes, sendo que 46.610.710 se encontravam em escolas públicas e 6.358.746 em escolas privadas. As redes municipais abrigaram 52,5% dos alunos, com 24.516.221 matriculados. O número de matrículas no ensino médio foi 8.362.994 e na educação profissional 688.638.

No período de 2004 a 2007, a matrícula no ensino médio veio apresentando redução ano a ano. Em 2004, registraram-se 9.169.357 matrículas; em 2005, o número baixou para 9.031.302; em 2006 para 8.906.820 e, em 2007, para 8.362.994. A variação no período de 2006-2007 foi de 6,13% negativos. Segundo o INEP¹¹¹, essa redução nas matrículas do ensino médio já era previsto e os motivos são apresentados por Haddad, Ministro da Educação: menores taxas de natalidade na população brasileira e a chamada correção de fluxo - que se refere à saída de jovens mais velhos -, ou seja, a melhoria nas taxas de aprovação dos estudantes.

Na educação profissional, no mesmo período, houve um movimento de crescimento e depois redução no número de matrículas. Em 2004 foram 676.093 matrículas, em 2005 e 2006 os números subiram, respectivamente, para 707.263 e 744.690 e, em 2007, reduziram para 688.648. A variação no período de 2006-2007 foi de 7,53% negativos.

Reformas e políticas para a educação profissional no Brasil

Ao longo de sua história, a educação profissional, no Brasil, passou por numerosas transformações que se processaram de forma conjunta e interdependente às transformações mais

¹¹⁰ Cf.: INEP, *site*: <http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/escolar/news01_2.htm>.

¹¹¹ Cf.: *site*: <<http://www.abrelivros.org.br/abrelivros/texto.asp?id=1467>>.

amplas da sociedade e aos contextos político-econômicos e sociais de cada fase. Vários autores¹¹² desenvolveram estudos retratando essa intricada história. Considerando que este já é um assunto bastante discutido nos últimos anos no Brasil, o recorte temporal, neste estudo, privilegiará a década de 1990, período em que expressivas transformações ocorrem na sociedade e na educação brasileiras em grande medida por influência do movimento de reorganização processado no sistema capitalista mundial.

Nesse contexto, a Constituição Federal¹¹³ torna-se objeto de reformas, que totalizaram cinquenta e seis emendas constitucionais até dezembro de 2007¹¹⁴. Para a realização das primeiras reformas educacionais da década de 1990, a Carta foi alterada por meio da Emenda Constitucional nº 14/1996. Tal iniciativa foi depois regulamentada pelas principais normas legais que deram sustentação à política educacional que passou a vigorar no país: a Lei nº 9.424/1996 (FUNDEF), a Lei nº 9.394/1996 (LDB-EN) e a Lei nº 10.172/2001, referente a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE).

Mas foi no final de 1994 e do Governo de Itamar Franco, que algumas iniciativas importantes foram tomadas relativamente à educação profissional, devendo ser apontadas sucintamente.

A Lei nº 8.948/1994, conhecida como Lei da Cefetização, dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e a transformação das ETF e Escolas Agrotécnicas Federais (EAF) existentes no país em CEFET e o Decreto nº 2.406/1997, que regulamenta essa lei, definindo a finalidade, as características básicas e os objetivos dos CEFET a serem implantados.

O eixo estruturador desse processo é a idéia de verticalização do ensino que prevê, numa mesma instituição, a oferta de diferentes cursos profissionais, em distintos graus ou níveis, em estreita articulação e integração com o sistema produtivo compreendendo todos os setores da economia.

O Sistema Nacional de Educação Tecnológica é instituído sob a coordenação e normalização do MEC. Tal Sistema – cujas finalidades foram redefinidas pelo Decreto nº 2.208/1997 – é integrado por instituições de Educação Tecnológica subordinadas ao MEC, por sistemas similares dos Estados, Municípios e do Distrito Federal, havendo a possibilidade de participação da rede particular, situação

¹¹² Cf. MACHADO (1989), KUENZER (1992), CUNHA (2000).

¹¹³ Convém esclarecer que a Constituição Federal, promulgada em 1988, foi fruto de longo e conflituoso processo constituinte que findou com uma solução conciliatória, sendo considerada, por vários autores, como democrática em muitos sentidos, por consagrar direitos coletivos e sociais e incorporar a participação da sociedade civil organizada. Por isso, é chamada de *constituição cidadã*, expressão originalmente utilizada pelo Deputado Ulisses Guimarães. Durante o processo constituinte, a educação foi um dos temas mais discutidos. O cerne da questão residia na disputa entre interesses conflitantes com respeito à relação entre Estado e sociedade, entre as esferas pública e privada. Embora representasse uma questão antiga, nesse contexto, adquire nova roupagem. De um lado, empresários defendiam a redução do Estado e livre funcionamento do mercado ampliando a esfera privada no âmbito educacional. De outro, trabalhadores defendiam a forte intervenção estatal para solucionar problemas das camadas populares atingidas pela miséria e sofrimento. (PINHEIRO, 2001, p. 255-87). Nessa medida, no campo da educação, o texto aprovado traz ganhos para o setor público, no entanto, o setor privado sai fortalecido, uma vez que amplia seus ganhos através de vários dispositivos.

¹¹⁴ Desse total, 37 emendas constitucionais foram aprovadas durante o governo de Cardoso e 18 no Governo Lula.

inovadora na história da educação profissional. Integra-se, também, por um Conselho Nacional de Educação Tecnológica (CONTEC)¹¹⁵, constituído por representantes das instituições do sistema, com a finalidade de assessorar o Ministério.

Embora já fossem notórias as diferenças existentes entre as escolas da RFET – ETF, EAF e CEFET –, essas novas instituições, também chamadas Novos CEFET, apresentam-se bastante diferentes dos anteriores, sobretudo dos três primeiros: o CEFET-MG, o do Paraná e o do Rio de Janeiro. Entre as diferenças mais significativas, destacam-se a natureza jurídica dessas entidades e a sua identidade, construída em torno da noção de educação tecnológica.¹¹⁶ Críticos do novo sistema, conferindo aos CEFET estrutura e finalidade distintas das universidades, apontam que o próprio sistema reafirma e institucionaliza a histórica dualidade educacional brasileira.

Em 1995, logo no início de sua gestão, o governo Cardoso começa a empreender a Reforma Administrativa do Estado Brasileiro, reconfigurando o serviço público no país à luz da lógica gestorial. Paralelamente e no bojo do Plano de Reforma, explicita-se sua determinação em implantar um novo modelo de educação média e profissional no país, caracterizado pela desvinculação entre ensino acadêmico e técnico e pela *modulação* deste último. As justificativas para a mudança pautavam-se por críticas ao modelo vigente: consumo elevado de recursos para os cursos técnicos, proveniência dos alunos de setores de renda mais elevada e destinação desses para cursos superiores. A idéia subjacente à mudança era a criação de novo modelo de educação profissional que representasse uma alternativa em substituição à educação superior. Tal modelo não deveria ser subsidiado pelos fundos públicos, devendo, ao contrário, ser privatizado. Essas idéias se explicitam de forma contundente no conjunto de legislações da área que, paulatinamente e numa trajetória turbulenta, reconfiguraram o ensino médio e a educação profissional no país, representando, de um lado, o reforço à dualidade que tem historicamente marcado a educação brasileira e, de outro, a preparação da força de trabalho que operaria o mercado de trabalho cuja regulamentação se busca flexibilizar. A articulação da educação profissional com um sistema público de trabalho e geração de renda, em que a formação profissional é apontada como um dos pilares, é reveladora dessa intencionalidade. Trata-se de um sistema que se baseia em multiplicidade de atores, parcerias entre setores público e privado, capacidade de

¹¹⁵ Órgão consultivo do MEC para assessorar no cumprimento das políticas e diretrizes da educação tecnológica.

¹¹⁶ Esta noção é apresentada por alguns autores: para MILITÃO (1998, p. 48), “a Educação tecnológica não se reduz a técnica, mas contempla uma formação ampla, técnico-científica, em que o trabalhador habilitado para uma profissão, estaria, ao mesmo tempo, apto a agir criticamente sobre o mundo do trabalho, com suas atuais transformações, como um sujeito que pensa e age.” OLIVEIRA (2000b, p. 42) afirma que “esta envolveria, entre outros, o compromisso com o domínio, por parte do trabalhador, dos processos físicos e organizacionais ligados aos arranjos materiais e sociais, e do conhecimento aplicado e aplicável, pelo domínio dos princípios científicos e tecnológicos próprios a um determinado ramo de atividade humana.”

autofinanciamento, participação da comunidade, enfim, um sistema voltado para clientela diferenciadas e visando à geração de trabalho e renda.

Com efeito, o projeto reformista de Cardoso constituiu-se de uma engenhosa arquitetura que apresentou coerência e consistência aos seus propósitos e prometeu durabilidade. Para tanto, foi necessário criar um arcabouço jurídico que oferecesse sustentação ao novo modelo de educação profissional. Com um conjunto de normas, instituem-se novos objetivos e nova organização para a educação profissional, estabelecendo-se novas formas para seu funcionamento, nova finalidade, novos currículos, reduzindo a formação técnica a complemento da educação geral. A educação profissional passa a ser organizada em três níveis de ensino profissional: *básico*, como modalidade de educação não-formal, independentemente de escolaridade prévia; *técnico*, destinado a proporcionar habilitação profissional aos matriculados no ensino médio ou seus egressos; *tecnológico*, destinado a egressos do ensino médio e técnico, correspondendo a cursos de nível superior na área de tecnologia.

Em 1996, aprova-se a LDB-EN, Lei nº 9.394/1996. Com ela, modificou-se a organização da educação, em todos os âmbitos dos sistemas públicos de educação, dando-se prioridade ao ensino fundamental, na faixa etária que lhe é correspondente (06 a 14 anos). A educação infantil, a educação profissional, a educação de jovens e adultos e a educação especial não são definidas como de responsabilidade do Estado e este se absteve de garantir a sua universalização. Especificamente sobre a educação profissional, foi incentivada a sua progressiva privatização, com base no argumento de que se tratava de um meio para valorizar o capital humano. Com um texto evasivo, a LDB-EN deixa a educação profissional fora do capítulo que trata do ensino médio, sendo a mesma remetida para um capítulo específico, onde lhe é conferido o *status* de modalidade não-regular de ensino e é afirmado o seu desenvolvimento de forma articulada ao ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada. Cunha (2002, p.104) conclui que a educação profissional, que de acordo com tal lei deveria ser uma modalidade da educação básica, terminou por se constituir em um sistema paralelo. De fato, ela é constituída como um subsistema de ensino, funcionando de forma independente dos níveis regulares de ensino – fundamental, médio e superior – com os quais deve somente articular-se (RAMOS, 1999, p. 2). Como também não consta entre as atribuições da União o financiamento da educação profissional, essa questão permaneceu em aberto para definições futuras.

Em 1997, a publicação do Decreto nº 2.406/1997, regulamentando a Lei nº 8.948/1994 (Lei da Cefetização), configura os novos CEFET como instituições especializadas de educação profissional, diferentemente na forma de autarquias de regime especial, atribuída aos CEFET, em sua origem. O caráter público estatal dessas instituições, já ausente da LDB-EN, não aparece no texto dessa legislação, sugerindo, para o futuro, a possibilidade de publicização, ou seja, privatização.

Nesse mesmo ano, a edição da Medida Provisória (MP) nº 1.549/1997, reeditada várias vezes e posteriormente convertida em Lei (9.649/1998), determina que “[...] a expansão e oferta de educação, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União, somente poderá ocorrer em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não-governamentais, que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino”. Por intermédio dessa medida, pretende-se concretizar as diretrizes traçadas pela SEFOR, rumo à constituição dos centros públicos e fortalecer, no interior das escolas, a lógica empresarial em alguma medida já existente. Isso possibilita o desenvolvimento progressivo do processo de privatização dessas instituições, mediante parcerias com o setor privado e prestações de serviços com o fim último de captar recursos financeiros.

Ainda em 1997, como já referido, a publicação do Decreto nº 2.208/1997 regulamenta a política para a Educação Profissional, separando-a do ensino médio, reduzindo a formação técnica a complemento da educação geral e institucionalizando a velha e conhecida dualidade do ensino. A partir daí, a educação profissional passou a ser um ensino com três níveis de formação: básico, técnico e tecnológico, articulado com o ensino regular. Com essa nova configuração legal, apontou-se para as Instituições Federais de Educação Tecnológica, como afirma Ramos (1999, p. 3), “um estatuto institucional mais identificado com Centro de Educação Profissional, exercendo atividade formativa regida pelo mercado” nos moldes definidos pelo MEC e MTE.

A publicação da Portaria 646/1997, que regulamentando a Lei nº 9.394/1996 e o Decreto nº 2.208/1997, estabelece medidas a serem adotadas pelas escolas para a implantação da Reforma. Nesse aspecto, merecem destaque: a extinção gradativa da oferta de ensino regular e incremento de vagas para os cursos de educação profissional; a concentração na oferta de cursos pós-secundários; a vinculação da oferta de cursos às demandas do mercado.

Em 1998, a *Ley Federal*, Lei nº 9.649¹¹⁷, que altera a Lei nº 8.948/1994, vincula a expansão da oferta de educação profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União, a parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não-governamentais, responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino. Também autoriza a União a repassar recursos financeiros para a execução de projetos a serem realizados em consonância com a orientação anterior. Verifica-se que a clara determinação do governo em garantir rapidamente a implementação do novo modelo de formação profissional é acompanhada por medidas tópicas, mas perfeitamente orgânicas entre si e com o modelo. Esse modelo, no conjunto, possui, como

¹¹⁷ Conversão da MP nº 1.549/1997.

marca constante, o recurso a mecanismos autocráticos, característica também peculiar à atuação do atual governo, como já referido.

Em 1999, a Resolução 04/1999 da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE) (CNE, 1999), fundamentada no Parecer CNE/CEB nº 16/1999, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico em consonância com as Leis Federais de nº 9.131/1995, LDB-EN e o Decreto Federal nº 2.208/1997. De observância obrigatória a partir de 2001, o documento define a educação profissional como “[...] integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia [...] objetivando garantir ao cidadão o direito ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social”. Os seguintes princípios são estabelecidos em suas diretrizes: independência e articulação com o ensino médio; respeito aos valores estéticos, políticos e éticos; desenvolvimento de competências¹¹⁸ para a laborabilidade;¹¹⁹ flexibilidade, interdisciplinaridade e contextualização; identidade dos perfis profissionais de conclusão de curso; atualização permanente dos cursos e currículos; autonomia da escola com relação ao seu projeto pedagógico. Também são apresentados os critérios para a organização e o planejamento de cursos como: atendimento às exigências dos cidadãos, do mercado e da sociedade; conciliação das demandas identificadas com a vocação e a capacidade institucional da escola ou da rede de ensino. Deve-se acrescentar, ainda, que a educação profissional de nível técnico passa a ser organizada por áreas profissionais, para as quais são definidas caracterizações, competências profissionais gerais e cargas horárias mínimas de cada habilitação. Em consonância com os anúncios da Reforma, o currículo do ensino técnico deve ser estruturado sob o *modelo de competências*¹²⁰, supostamente para acompanhar as inovações tecnológicas e as mudanças no mercado que demandam flexibilidade, qualidade e produtividade.

Também de acordo com essa Resolução, os currículos deverão acompanhar as mudanças na forma e conteúdo do trabalho. Assim, o trabalhador terá que se formar continuamente para conseguir acompanhar as mudanças no trabalho. Esse pressuposto anuncia a empregabilidade como princípio

¹¹⁸ A competência profissional é entendida como “a capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho.” Nesse sentido, serão requeridas pela educação profissional as seguintes competências: competências básicas, constituídas no ensino fundamental e médio; competências profissionais gerais, comuns aos técnicos de cada área; competências profissionais específicas de cada qualificação ou habilitação. (CNE, 1999).

¹¹⁹ Expressões como laborabilidade e trabalhabilidade vêm sendo adotadas por empresários e governantes em substituição ao termo empregabilidade, considerado impróprio dada a mudança na natureza do trabalho em curso na atualidade. A justificativa para a substituição parte da diferenciação entre os conceitos de emprego e trabalho postulada por esses segmentos. Partem do duplo reconhecimento de que ocorre a redução do emprego formal, o aumento do desemprego e a ampliação do trabalho informal. Reconhecem ainda que a maior probabilidade de inserção ocupacional dos egressos do ensino profissional está, justamente, nesse setor informal, por eles compreendido como *locus* de empreendimentos criativos.

¹²⁰ Sobre o modelo de competências cf.: ARAÚJO (2000, p. 209).

norteador da educação profissional, complementarmente à educação básica geral, que possui como princípio a equidade social¹²¹. Suas diretrizes estabelecem, ainda, que as escolas são responsáveis por elaborar seus projetos pedagógicos e os respectivos planos de curso, devendo ambos serem submetidos à aprovação. Ainda que se reconheça nesses aspectos um espaço possível de autonomia das escolas, conforme anunciado pelo próprio governo, há que se considerar que esse espaço corre o risco de se tornar falacioso, uma vez que o sistema é engessado e fiscalizado de modo a reduzir as resistências e os possíveis aspectos de descaracterização dos princípios da Reforma. Mas este é um debate contemporâneo, ainda em aberto, cujos resultados serão demonstrados pela realidade no futuro próximo.

Quanto ao MEC, coube-lhe: 1 - a responsabilidade de organizar o Cadastro Nacional de Cursos de Educação Profissional de Nível Técnico (CNCT) para registro e divulgação em âmbito nacional no qual constarão os planos de curso das escolas (ARTIGO 16°); 2 - promover em regime de colaboração com os sistemas de ensino, o processo nacional de avaliação da educação profissional de nível técnico e garantir a divulgação dos resultados (ARTIGO 15°). Esse processo de avaliação poderia vir a estabelecer, tal como no ensino regular, o *ranking* entre as instituições do sistema; e 3- organizar um sistema nacional de certificação profissional baseado em competências. As normas para o credenciamento de instituições para esse fim específico serão estabelecidas pelo CNE.

Em 2000, aprova-se o Parecer CNE/CEB n° 33, que estabelece o novo prazo final para o período de transição para a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico até o final do ano de 2001. Isso por ter considerado o período definido pela Resolução CNE/CEB 04/1999 insuficiente para que todas as escolas pudessem ter seus planos de curso devidamente elaborados e aprovados pelo respectivo sistema de ensino, com vistas à sua implantação no início do ano de 2001;

No ano de 2001, a Lei n° 10.172/2001 aprova o PNE. Com duração de dez anos, tal Plano apresenta diagnóstico da educação e traça diretrizes, objetivos e metas para todos os níveis e modalidades de ensino. Essa Lei determina que os Estados, Municípios e o Distrito Federal deverão elaborar planos decenais correspondentes, com base no PNE, bem como elaborar planos plurianuais de modo a dar suporte às metas do PNE e dos respectivos planos decenais. A União instituirá o Sistema Nacional de Avaliação e estabelecerá os mecanismos para o acompanhamento das metas constantes do PNE, devendo proceder a avaliações periódicas da implementação do PNE em articulação com Estados, Municípios, Distrito Federal e sociedade civil. Pode-se verificar que, no PNE, reproduz-se a idéia de política educacional pautada pela centralização das decisões no âmbito do Poder Executivo da União, com

¹²¹ Cf. OLIVEIRA (2001, p. 67).

descentralização da execução para outras esferas de governo e para a sociedade. Reforçando essa idéia, verifica-se reducionismo do conceito de participação da comunidade, entendido, por um lado, como restrito à gestão da escola e, por outro, não contemplando instâncias de decisão. Ademais, não se prevê a origem dos recursos para cumprimento das metas e objetivos propostos, sendo o envolvimento com a comunidade direcionado para a busca de contribuições financeiras. A necessidade de uso desse expediente aponta a possibilidade para captação de recursos. Assim, a centralidade dos eixos produtividade, eficiência e racionalização de recursos volta-se para o cumprimento dos objetivos de racionalização de gastos públicos, perspectiva que também se aplica à formação do pessoal docente. As alternativas, apontadas nesse sentido como cursos rápidos, educação à distância, cursos modulares, revelam a ênfase à quantidade em detrimento da qualidade.

Quanto à educação profissional, o PNE apresenta diagnósticos e diretrizes que reproduzem e sintetizam os argumentos utilizados pelo Governo Federal para a implantação da *nova educação profissional*, colocada como tarefa de “múltiplas instâncias do Poder Público e da sociedade civil” e operada a partir da LDB-EN, do Decreto n° 2.208, da Portaria n° 646/1997 e do PROEP. Os objetivos e metas, estabelecidos para essa modalidade de ensino, têm como eixos centrais a implantação da reforma da educação profissional, a integração e o controle das iniciativas existentes nessa área, a generalização das oportunidades de formação para o trabalho com a flexibilidade necessária ao atendimento das necessidades dos mercados regionais, e a flexibilização da formação do pessoal docente.

Em 2003, inicia-se o governo Lula e, com ele, novas normativas são aprovadas. Em geral, pode-se afirmar que o novo governo dá seqüência aos princípios da reforma educacional empreendida pelo governo anterior¹²², porém algumas diferenças são introduzidas.

Em suas políticas e programas, destacam-se as modificações na educação básica com o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), por exemplo, e, na educação superior, com a criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)¹²³ e do Programa Universidade para Todos (PROUNI)¹²⁴.

O FUNDEB, aprovado em 2006, apresenta uma diferença significativa nas políticas do governo Lula em relação a seu antecessor no que tange ao financiamento da educação básica.

Embora ainda seja insuficiente e contenha imperfeições, o FUNDEB, segundo Arelaro (2006, p. 77-80) guarda pouca relação com a essência política de seu antecessor, o FUNDEF. A autora aponta diferenças importantes trazidas pelo FUNDEB, tais como a superação de seu caráter de curta duração;

¹²² Além das semelhanças com Governo Cardoso na área da educação, podem-se identificar convergências em outras áreas, como a economia, as políticas sociais, a organização do Estado, entre outras.

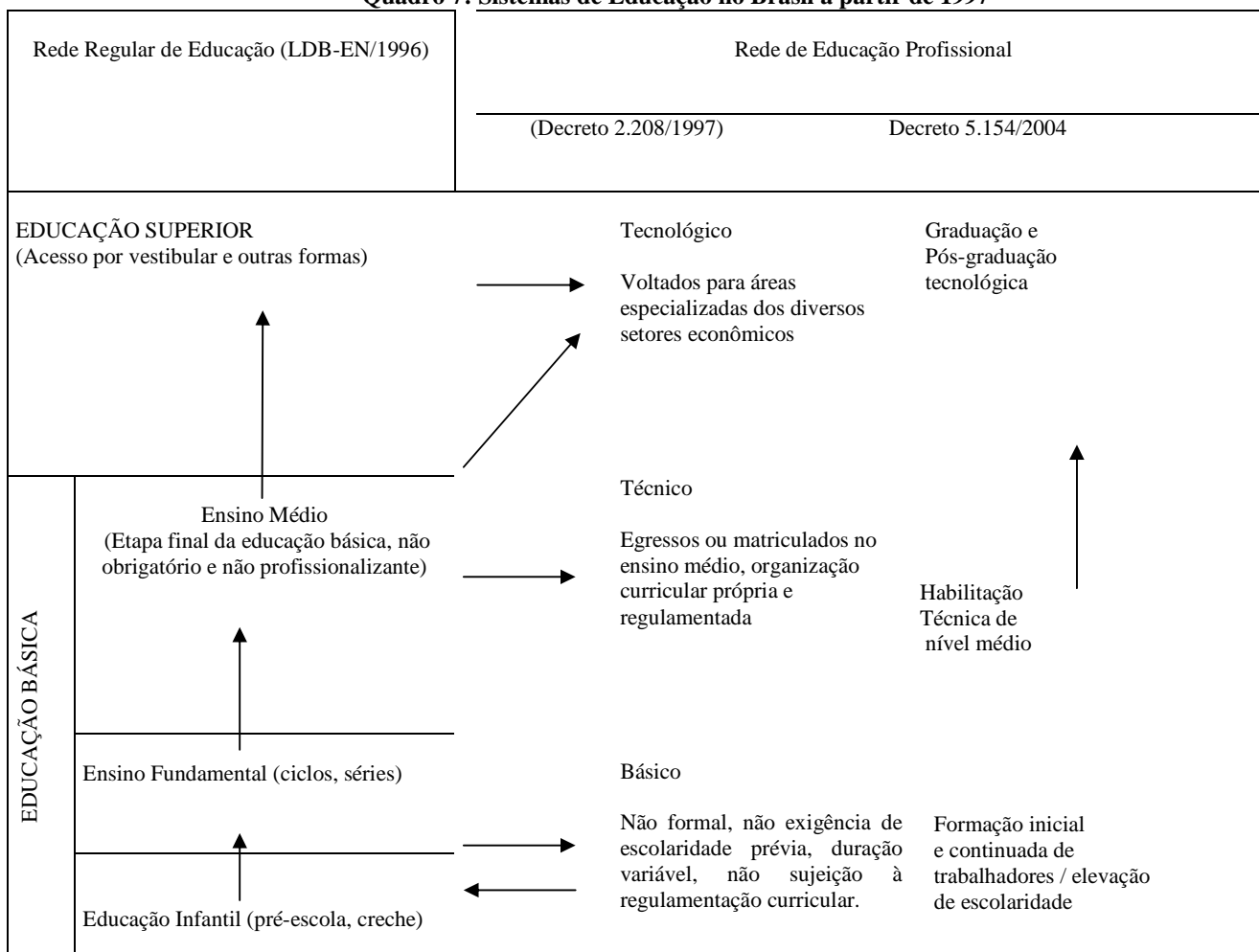
¹²³ Sobre o SINAES cf.: ANDES-SN (2003).

¹²⁴ Sobre o PROUNI cf.: LEHER (s/d).

a ampliação da responsabilidade da União para com a educação básica; indicação de formas e criação de mecanismos para o surgimento de uma concepção mais democrática de gestão educacional; resgate da concepção de educação básica; criação do piso salarial nacional; aumento da subvinculação mínima dos gastos com pessoal que passou para 80% e a englobar todos os trabalhadores da educação; a abrangência da totalidade dos recursos vinculados. Entre as imperfeições, ela destaca três: a ausência de integração com a educação superior; a utilização dos 20% de recursos vinculados do governo federal e a exequibilidade e pertinência da vinculação da totalidade dos recursos. Como afirma Arelaro (*Idem*, p. 88), na política educacional adotada pelo governo Lula, predomina também uma visão compensatória para utilização dos recursos federais.

Registra-se ainda, como diferença do Governo Lula com seu antecessor, a possibilidade de integrar o ensino médio e a educação profissional, por meio do Decreto 5.154/2004. Mas, a rigor, a institucionalidade da educação profissional criada no governo Cardoso permanece no Governo Lula, como pode ser observado no Quadro 07.

Quadro 7: Sistemas de Educação no Brasil a partir de 1997



FONTE: Lei nº 9.394/1996. Decreto nº 2.2008/1997 e Decreto nº 5.154/2004.

O novo Decreto, de fato, admite a integração da educação profissional ao conjunto da escola média no país, o que era legalmente interdito no governo anterior. Porém, tal integração fica a critério das escolas, dos sistemas, das redes de ensino, que podem ou não concretizá-la. Tal flexibilidade traz implicações aos resultados das políticas de integração. Pode-se inferir, no entanto, que as experiências de integração ainda têm sido muito limitadas, em termos qualitativos e quantitativos, embora não se conheçam levantamentos estatísticos a esse respeito no âmbito do Ministério da Educação.

O que já é notório na RFET é que a integração tem se dado de forma segmentada e somente parte das escolas já aderiram à proposta, muitas delas parcialmente, contemplando apenas alguns de seus cursos.

Nas redes públicas estaduais, tem-se a notícia apenas da experiência do Paraná, Estado pioneiro na tentativa de integração. Mas, segundo Garcia (2006), a integração nos moldes do novo Decreto no Paraná, empreendida a partir de 2004, vem enfrentando inúmeros desafios entre os quais a autora destaca: a dificuldade na discussão e construção dos fundamentos políticos e pedagógicos para embasar a política de Educação Profissional para o Estado e, com isso, de romper com a estrutura dos cursos que passaram a existir a partir do Decreto n.º 2.208, desarticulados da Educação Básica e organizados de forma modular; a incompreensão da integração pelo conjunto dos professores (da base comum do ensino médio e das disciplinas específicas); a centralização da decisão em relação à oferta do Ensino Médio Integrado em poucos dirigentes das instituições; a extensão dos cursos integrados de três para quatro anos; a dificuldade de aceitação dessa extensão por parte da comunidade; a insuficiência no quadro próprio do Estado de professores concursados nas disciplinas da área técnica, prevalecendo, nessa modalidade de ensino, a maioria dos professores com contratos temporários de dois anos; a capacitação de profissionais que não permanecem na rede; a dificuldade de acompanhamento e avaliação da integração na rede e, por fim, dificuldade em relação ao financiamento, uma vez que a implantação de cursos de ensino médio técnico requer investimento em laboratórios, bibliotecas, recursos de manutenção.

Ante ao exposto, pode-se afirmar que a nova regulamentação, embora admita o ensino integrado, não rompe com a institucionalidade construída na reforma anterior, permanecendo vigentes os seus princípios, a sua forma, bem como a predominância de alternativas de ensino (médio e técnico) apartadas e desvinculadas.

A própria reestruturação interna do MEC, efetuada em 2004, por meio da qual em lugar da Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico do Ministério da Educação (SEMTEC) a estrutura passou a compor-se do Departamento de Políticas de Ensino Médio vinculado à Secretaria de Educação Básica

(SEB), para tratar das políticas relativas ao ensino médio, e da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), para a Educação profissional, reflete a permanência da cisão entre esses dois tipos de ensino, inclusive na condução das políticas. A articulação dessas políticas em tal processo de reorganização foi prevista no novo organograma, para se dar através da instituição das Câmaras Temáticas de Integração, entre as quais se encontra a Câmara para o Ensino Médio e Técnico, cuja composição conta com representantes de ambas as secretarias. Contudo, o grau de prioridade que seria dado ao ensino médio integrado ao ensino técnico, em realidade, era desconhecido nessa reestruturação. (FRIGOTTO ET AL, 2005).

A análise das características do ensino regular e da Educação Profissional durante os governos de Cardoso e Lula revela muitas continuidades.

Outra semelhança que se pode observar entre os Governos Cardoso e Lula encontra-se na convergência das medidas adotadas por ambos no sentido de alinhar a política para a educação profissional no país ao “modelo latino-americano” já citado.

O processo de *senaiização* descrito por Cunha, que se verificou no governo de Cardoso, revela claramente essa convergência. No governo Lula, essa tendência se expressa, por exemplo, nas ações financeiras do BID para o Brasil, que visam apoiar o desenvolvimento de políticas públicas empreendidas na esfera central nos estados e municípios. Estas são anunciadas no documento, já citado, *Estratégia do Banco Para o Brasil (2004-2007)*, no qual se promove a análise das estratégias adotadas anteriormente e se apresentam as novas prioridades e objetivos.

Em síntese, nos períodos entre 1996-1999, as estratégias focaram:

- i) reforma do Estado;
- ii) redução do “custo Brasil” e;
- iii) satisfação das necessidades sociais e redução da pobreza. Tais estratégias foram ratificadas no período de 2000-2003 e acrescentou-se uma nova referente a problemas de manejo ambiental e de proteção dos recursos naturais. O total de recursos da carteira, nesses dois períodos, foi de US\$6,7 bilhões. Para o período 2004-2007, o Banco deslocou seu foco de atenção para cinco áreas estratégicas: i) produtividade e infra-estrutura; ii) pobreza, equidade e capital humano; iii) condições de vida e eficiência nas cidades; iv) fortalecimento institucional e modernização do Estado; v) outros temas gerais e de caráter transversal como integração regional, meio ambiente e recursos naturais, redução das desigualdades regionais, de gênero e raciais¹²⁵.

¹²⁵ Cf.: BID (2007).

No detalhamento da segunda estratégia (pobreza, equidade e capital humano), o Banco reforça as políticas para o ensino fundamental e propõe a identificação e o desenvolvimento de modelos de educação profissional não formal e de capacitação para o trabalho, voltados a jovens e adultos.

Desse modo, suas estratégias para o período em curso enfatizam iniciativas não formais de capacitação profissional, ou seja, aquelas que também vêm se constituindo prioridades do governo federal nos últimos anos, como se pode confirmar através das políticas de qualificação empreendidas no país desde 1996¹²⁶ e que convergem com as diretrizes preconizadas no “Modelo Latino americano de Educação Profissional”, já referido.

Nesse sentido, pode-se compreender a ênfase atualmente dada à expansão do número de matrículas na educação profissional que adota como uma das suas estratégias a criação de uma rede de educação profissional nas instituições públicas de ensino (federalis, municipais e estaduais), de oferta da modalidade de educação profissional e tecnológica à distância. Compreende-se também o destaque dado à modalidade de educação de jovens e adultos¹²⁷. Esta deveria ser responsável por mais de 40% das novas vagas que seriam criadas. São de alternativas exteriores à educação formal e que trazem consigo limites típicos de políticas compensatórias.

¹²⁶ Refere-se aqui às políticas e ações do Plano Nacional de Educação Profissional (PLANFOR) e do Plano Nacional de Qualificação (PNQ), cuja origem encontra-se na publicação do documento “*Sistema Público de Emprego e Educação Profissional: Implementação de uma Política Integrada*” (BRASIL, 1996a), pela Secretaria de Formação e Desenvolvimento (SEFOR) do MTE, em 1996, que apresenta o Plano de Educação Profissional para o período 1995-1998 e estabelece o conjunto de reformas a serem implantadas. O referido ministério torna-se responsável pela articulação e coordenação nacional da política e programas de educação profissional no âmbito do Sistema Público de Emprego (SPE). Entre os planos prioritários do SPE, localiza-se o PLANFOR, configurando um campo novo e complexo de relações entre entidades que atuam no terreno da formação profissional, destinada aos trabalhadores de baixa escolaridade e/ou excluídos do mercado de trabalho. Essa nova realidade da formação profissional – do PLANFOR/SEFOR – desenvolveu-se, aparentemente, em paralelo ao sistema público de educação profissional da SEMTEC. Entretanto, na verdade, surgiu concorrendo e com ela articulada, o que parece haver se consumado pelo do Decreto n° 2.208/97. Dessa forma, a dualidade foi substituída pela multiplicidade, fato que tornou a compreensão da realidade ainda mais difícil, sobretudo para os trabalhadores marginalizados no mercado de trabalho. O PLANFOR, desenvolvido no período de 1996 a 2002, teve sua implantação originária do diagnóstico de que a deficiência na qualificação profissional dos trabalhadores brasileiros era um dos principais entraves a sua inserção no mercado de trabalho, já que repercutia negativamente em sua “empregabilidade” e sua meta era qualificar 20% da PEA a cada ano e para isso foram estruturados cursos de qualificação executados por meio dos Planos Estaduais de Qualificação (PEQ), que foram responsáveis por treinar 90% dos beneficiários. Em termos quantitativos, seus resultados indicam um grande número de trabalhadores que passaram por processos de qualificação profissional. Entretanto, do ponto de vista qualitativo, houve muitas críticas, sobretudo em relação a sua efetividade, uma vez que os cursos oferecidos pouco impactavam a (re) inserção do trabalhador em um posto de trabalho. Já o PNQ foi implantado em 2003, como uma evolução de outras experiências no campo da qualificação profissional desenvolvidas pelo Governo Federal e teve como objetivo maior promover a inclusão social por meio do estímulo à geração de emprego, trabalho e renda, entendendo a qualificação profissional como um processo de construção social que envolve três dimensões: a epistemológica, a social e a pedagógica. Desse modo, o PNQ concebe a qualificação como um processo que associa o aspecto técnico a uma dimensão educativa que lhe confere um caráter social e participativo. O financiamento de ambos teve como origem os recursos do FAT, composto de contribuições dos trabalhadores e gerenciado pelo Conselho Deliberativo do Fundo de Amparo ao Trabalhador (CODEFAT). (TODESCHINI, 2004).

¹²⁷ Decreto n.º 5.478/2005, que institui o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).

Uma novidade curiosa no governo atual foi a criação, em 2005, da primeira universidade tecnológica federal, mediante a transformação do CEFET Paraná, medida que já era permitida na LDB-EN pelo conceito de *universidade especializada* (art. 52). Com a transformação, configurou-se um novo modelo de instituição no campo da educação profissional, que se apresenta como inovador e diferenciador da universidade. Tal modelo foi definido como estratégia para a expansão e melhoria do setor no país e se pauta no conceito de educação tecnológica. A suposta inovação a ser introduzida nesse novo tipo de instituição de ensino permearia todos os níveis de ensino e cursos por ele oferecidos e proporcionaria a integração vertical entre os mesmos. Segundo Lima Filho (2005), entre as principais características do referido modelo destacam-se: a heteronomia institucional; o conceito instrumental de tecnologia; o conceito de universidade como prestadora de serviços e a pesquisa e a extensão como aplicados, ou seja, focados preferencialmente nos interesses imediatos dos setores empresariais. Entretanto, em algumas instituições¹²⁸, que nos últimos anos buscam transformar-se em universidade tecnológica, há expectativas de que muitos desses limites postos pela legislação possam vir a ser superados na prática social.

Embora haja esforços de algumas delas para seguir o caminho de se tornar universidade, já buscando inclusive superar alguns dos limites observados no modelo do CEFET-PR, o governo Lula aponta outro caminho para as instituições da rede federal. Veja-se o processo em curso a partir do Decreto nº 6.095/2007, que estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET). Segundo o Decreto, as diferentes instituições federais de educação tecnológica terão natureza jurídica de autarquia (com autonomia administrativa, patrimonial, didático-pedagógica e disciplinar) e serão consideradas instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampus, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino. Os IFET deverão ser organizados em bases territoriais definidas (Estado, Distrito Federal, ou uma ou mais mesorregiões dentro de um mesmo Estado). Devem atuar em todos os níveis e modalidades na educação profissional e tecnológica; desenvolver pesquisas aplicadas e atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, e forma articulada com o setor produtivo e segmentos sociais; ofertar cursos de graduação de nível superior, abrangendo bacharelados tecnológicos e cursos superiores de tecnologia; cursos de pós-graduação lato sensu, de aperfeiçoamento e especialização, para formar especialistas para atuar na educação profissional e tecnológica; cursos de pós-graduação stricto sensu, (mestrado e doutorado), preferencialmente de natureza profissional; e cursos de licenciatura e programas

¹²⁸ Como é o caso do CEFET-MG.

especiais de formação pedagógica, para formar docentes para a educação básica, principalmente nas áreas de ciências e matemática.

Os atuais CEFET, as ETF e as EAF podem optar por sua transformação em IFET. Para tanto é necessária a celebração de um acordo entre instituições federais de educação profissional e tecnológica que formalizará a adesão voluntária das instituições. Tal acordo deverá ser aprovado pelos órgãos superiores de gestão de cada uma das instituições envolvidas.

Algumas instituições, como novos CEFET e escolas vinculadas a universidades, vêm a adesão como possibilidade de melhorar suas condições gerais dentro da Rede Federal, além de aceder a mais recursos financeiros que a adesão implica.

Segundo o Ministro da Educação, Fernando Haddad, o modelo pedagógico dos Institutos é inteiramente novo, “oferecendo ensino médio com educação humanística, científica e profissional, de maneira integrada, com oferta de educação profissional verticalizada também para o nível superior”. (SETEC, s/d). Mas há controvérsia sobre essa novidade. O processo de “*ifetização*” vem despertando muitas críticas fundamentadas que denunciam dimensões em nada inovadoras do modelo IFET. Algumas delas se referem à forma autoritária que marcou a medida e outras ao seu conteúdo, compreendido como restrição à autonomia dessas instituições e o incentivo quase que exclusivo à pesquisa aplicada, voltada para os interesses mercantis em detrimento das demandas da sociedade. Xavier Neto (2007), por exemplo, em estudo em curso sobre a adesão das escolas ao novo modelo, identifica a forma atabalhoada como os projetos vieram sendo conformados, sem uma discussão profunda com a comunidade escolar e sua elaboração por comissões fechadas, com o intuito de atender à Chamada Pública do Governo Federal. Em outra perspectiva, Amorim (2008) aponta que a política do atual governo para a educação profissional e tecnológica e sua expansão reafirma e reafirma a dualidade estrutural da educação brasileira, ainda que sob nova roupagem.

Como se pode observar o tema é complexo e demanda estudos aprofundados envolvendo não somente as políticas para a educação profissional e tecnológica, mas também a totalidade das recentes políticas para a educação básica e superior no país.

Pelo exposto, observa-se a existência de muitas continuidades nas políticas para a educação profissional do governo Lula em relação a seu antecessor, mas uma diferença necessita ser registrada. Enquanto Cardoso interditou a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Lula propôs como meta para os anos de 2006 e 2007 assegurar que em todas as 27 Unidades da Federação, nas capitais e no interior, estejam presentes unidades da Rede. Para tanto, o MEC se comprometeu a viabilizar a implantação de 42 novas unidades de ensino, sendo cinco ETF, quatro EAF e 33 Unidades de Ensino Descentralizadas vinculadas aos CEFET. Com a expansão, previu-se a criação de 74 mil novas vagas

em cursos técnicos de nível médio (duração de 1,5 a 3 anos) e em cursos superiores de tecnologia que, como no governo anterior, deverão estar sintonizados com as demandas de âmbito local e regional.

A expansão da Rede implicará, também, a expansão do emprego público, o que marca outra diferença em relação ao governo anterior, que além de restringi-lo sob diferentes estratégias, foi também responsável por sua precarização.

O MEC prevê que sejam criados 4.500 novos postos de trabalho, dos quais 1.770 serão de cargos de professor. Em 2007, foi aberto um concurso público para o provimento de 2.100 vagas, sendo 706 para o cargo de Professor de 1º e 2º Graus e 1.394 para o e Técnico Administrativo em Educação.

No total, estima-se que sejam comprometidos R\$ 99 milhões para a edificação (ou adaptação de estruturas já existentes) e equipagem das novas unidades de ensino. A expansão resultará, segundo governo, em uma RFET 30% maior do que a que existia em janeiro de 2003. Contudo, há que se acompanhar a concretização das medidas propaladas para se analisar a efetividade dessa expansão.

Um elemento importante a ser indagado nessa análise é a qualidade dos postos de trabalho que farão frente a essa expansão. A MP 431/2008, que reestruturou inúmeras carreiras do serviço público federal e entre outras coisas promoveu mudanças na carreira do magistério do ensino superior e criou a carreira do ensino básico técnico e tecnológico em substituição gradativa a atual Carreira de 1º e 2º graus, é algo que merece ser incluído nessa análise.

O ingresso dos professores na nova carreira se efetivou mediante a assinatura de um Termo de Opção e aqueles que não o fizeram ficaram em uma carreira em extinção.

O ANDES-SN (2008) recomendou a não assinatura do termo até aprovação da referida MP pelo Congresso Nacional, a sanção da lei pelo Executivo e avaliação do sindicato das conseqüências da mudança na vida funcional e aposentadoria dos professores.

Segundo suas análises (ANDES, 2008), a MP traz muitos problemas para os docentes, sendo alguns deles comuns às carreiras do ensino básico, técnico e tecnológico e do magistério do ensino superior: ampliação para cinco carreiras no magistério federal; ataque à autonomia universitária por uma regulamentação externa da avaliação de desempenho docente prevista e ainda desconhecida; extinção no arcabouço legal da definição do valor do vencimento do regime de dedicação exclusiva como sendo 1,55 vezes o valor do vencimento do regime de 40 horas e deste como sendo o dobro do valor do regime de 20 horas; falta de explicitação de que aposentados e pensionistas farão jus à Retribuição por Titulação (RT) além da sua retirada do corpo do vencimento; revogação do dispositivo que garantia pelo menos o salário-mínimo como vencimento básico, entre outras.

O sindicato aponta ainda, pelo menos, um problema específico do magistério superior gerado pela MP: limitar apenas a titulares dos cargos, lotados e em exercício, a Gratificação Temporária para o Magistério Superior (GTMS)¹²⁹. Por fim, assinala que alguns problemas gerados pela MP são específicos da nova carreira do ensino básico, técnico e tecnológico: extinção da progressão por titulação; centralização da definição de critérios para avaliação de desempenho em contraposição à autonomia das IFES e obrigatoriedade de assinatura de termo de adesão sem que as regras de avaliação de desempenho estejam claras.

O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), instituído pelo Decreto nº 6.096/2007 e a Portaria Interministerial nº 22/2007, que cria o Banco de Professores Equivalentes, por exemplo, também se insere nesse mesmo processo em que a expansão das vagas para a educação pública se faz sob o peso da flexibilização das relações de trabalho, da extinção de concursos públicos, da diminuição do regime de dedicação exclusiva e da redução das atividades de pesquisa.

O caso Argentina

A Argentina é, em tamanho, o segundo maior país da América do Sul depois do Brasil e o oitavo do mundo. Ocupando uma área de superfície continental de 2.766.889 km² é a maior ex-colônia espanhola em extensão territorial. Ao norte é limitada por Bolívia e Paraguai, a leste por Brasil, Uruguai e Oceano Atlântico, a sul pelo Estreito de Drake e a sul e a oeste pelo Chile.

A população argentina atualmente é estimada, segundo o INDEC (Julho 2008), em 40.677.348. 97% da população são de cor branca e há, em sua composição, uma importante participação da imigração europeia no começo do século XX (principalmente espanhóis e italianos) e de países limítrofes e orientais nas últimas décadas.

O país é formado por 24 províncias¹³⁰ e sua capital federal é a CABA, fundada em 1580.

A população da CABA, em 2007, segundo o INDEC, foi estimada em 3.034.161 habitantes e a da província de Buenos Aires em 14.917.940 habitantes. Contando com sua área metropolitana

¹²⁹ A GTMS substituirá, até janeiro de 2009, com efeitos financeiros a partir de 1º de março de 2008, a Gratificação de Estímulo à Docência (GED), extinta a partir de 14 de maio de 2008. A partir de 1º de fevereiro de 2009, os docentes do magistério superior terão nova estrutura remuneratória composta de: i) Vencimento Básico; ii) RT, uma espécie de gratificação devida aos integrantes da carreira do magistério superior em conformidade com a classe, nível e titulação comprovada; e iii) Gratificação Específica do Magistério Superior (GEMAS), devida ao docente integrante da carreira do magistério superior em conformidade com o regime de trabalho, classe e nível e que integrará os proventos de aposentadoria e pensão.

¹³⁰ Províncias são unidades da federação que correspondem, no Brasil, aos Estados. Cf. Mapa da Argentina, ANEXO 5.

(Grande Buenos Aires) representa a terceira maior cidade da América do Sul e um dos maiores centros urbanos do mundo.

O Estado argentino é uma república federal presidencialista. Como é típico dos países federais, a Argentina tem sua organização política composta por um governo nacional e por governos das vinte e quatro províncias e da CABA.

A colonização espanhola se deu no decorrer dos séculos XVI e XVII e a independência ocorreu em 1816.

Ao longo da metade do século XIX e até metade da década de 40, a história do país foi marcada por conflitos internos entre conservadores militares e liberais civis. Ao final da Segunda Guerra Mundial, iniciou-se o movimento peronista que segue existindo no país sob a denominação de justicialista.

Entre 1955 e 1983, alternaram-se, no poder, inúmeros presidentes civis e militares, com golpes freqüentes e implantação de ditaduras violentas. Desde então, a democracia argentina vem acompanhada de grande desordem econômica, que atingiu seu extremo durante a presidência de Fernando de la Rúa com uma recessão sem precedentes no país.

A primeira e única Constituição do país foi proclamada em 1853, havendo sido a mesma reformada nos períodos das ditaduras e nos governos de Perón e Menem, respectivamente, em 1949 e 1994.

Após a crise iniciada no final de 2001, responsável pela queda de 10,9% na atividade econômica em 2002, o PIB da Argentina cresceu 8,7% em 2003, 9% em 2004, 9,2% em 2005 e 8,5% em 2006, e finalmente os 8,7% de 2007, segundo dados do INDEC.

Segundo o Relatório de Desenvolvimento Humano 2007/2008 do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), a Argentina apresentou o IDH 0.869, em 2005, figurando na 38ª colocação mundial.

Na Argentina, cujos indicadores sociais são bem mais positivos que os do Brasil, a expansão e a consolidação do sistema de escolarização básica se concretizaram nas últimas décadas do século XIX (BIRGIN, 2001, p. 225). Foi pioneira na América Latina na universalização do ensino primário público, construindo um modelo de instrução pública que havia sido fixado pela Lei nº 1420/1824, primeira normativa do sistema educativo nacional geral argentino (*Ley de Educación Común*). Seu modelo de instrução pública, caracterizado por uma forte centralização financeira e administrativa por parte do Estado, vigorou durante mais de cem anos sem grandes modificações. Desde a constituição do sistema educacional, a democratização do ensino foi associada, no país, ao caráter universalista do Estado.

Em 1914, 70% da população argentina era alfabetizada e, em 1947, esse índice alcançou a quase totalidade da população. Entretanto, de acordo com Puiggrós (2000), desde o começo da década de 1990, o analfabetismo se converteu em um problema sério. Em 2006, segundo estudos do IESALC (2008), foram registrados 748.457 analfabetos no país, representando uma taxa de analfabetismo de 2,5% que o situou em 11º em um grupo de 21 países da América Latina e Caribe. Em 2001, a taxa de alfabetização da população total, cuja definição compreende maiores de 15 anos que podem ler e escrever, foi de 97,2% (CENSO 2001).

A primeira universidade argentina foi fundada em 1613. Em 1999, registravam-se 37 Universidades públicas nacionais e 49 Universidades particulares no país. E em 2006, segundo estudo do IESALC (2008), registravam-se 604 Instituições de Educação Superior na Argentina, das quais 103 são universidades ou centros universitários. No período de 2005/2006, a matrícula na educação superior, envolvendo graduação e pós-graduação, foi de 2.173.960. Desse total, 89.639 matrículas se concentravam na pós-graduação. Tal resultado posicionou o país em terceiro lugar na América Latina e Caribe. O estudo mostrou também que a taxa bruta de cobertura no período foi de 45,6%, que as matrículas nas IES públicas representavam 75% no período e que o Investimento público efetivamente realizado em educação em relação ao PIB foi de 3,5%, quando o orçamento previa 4%.

Nos anos 50, durante o governo do general Perón (1947-55), incrementaram-se as matrículas no nível secundário e, em paralelo, na educação profissional, que emergiu como parte da planificação do desenvolvimento da nação, razão pela qual foram criados numerosos estabelecimentos de educação técnica no país, destinados à formação de mão-de-obra qualificada.

A Argentina começou a perder liderança na área de educação na década de 60, durante os governos militares, mas o fosso entre pobres e ricos, comum na maioria dos países da região, e cuja maior expressão é o Brasil, aumentou no país nos anos 1990, em função do ajuste estrutural.

Com a reforma educacional empreendida durante o governo Menem, a aspiração universalista foi abandonada, ganhando relevância o caráter compensatório do papel do Estado no provimento da educação pública. Nesse contexto, o ensino privado expandiu-se significativamente.

A escola pública, na Argentina, gozou de prestígio internacional durante muito tempo, mas hoje, como outros da região, o país enfrenta a segmentação e a deterioração da qualidade de ensino (PUIGGROS, 2000; GALLART, 2006). Ainda assim, detém um dos maiores índices de escolaridade da região. Em 2004, cerca de 75% da população tinham nível secundário e 96% das crianças estavam cobertas pelo ensino básico, de acordo com a UNESCO. Além da deterioração da qualidade de ensino, os argentinos passaram a enfrentar o problema da evasão escolar. De 2000 a 2004, quando a forte crise econômica e política atravessada pelo país empobreceu grande parte da população, houve um aumento

de 38% no número de jovens entre 15 e 24 anos sem trabalho e sem frequência na escola. Tal crise, afirma o especialista, produziu na Argentina a figura do jovem inativo, um fenômeno já conhecido no Brasil. (FOLHA DE SÃO PAULO, 2004).

A concentração da riqueza, na Argentina, tem crescido muito nas últimas décadas. Segundo Blanco (2005, p.5), o país apresenta a distribuição da riqueza mais desigual dos últimos 30 anos. Os dados mostram que os 10% mais ricos da população possuem 38,6% da renda nacional. Tal grupo ganhou 31 vezes mais que os 10% mais pobres, praticamente triplicando a relação da década de setenta, quando ganhavam 12 vezes mais.

Até a década de 1980, a Argentina foi um país caracterizado pelo baixo nível de desemprego. Tal fato o colocou na condição de receptor de imigração. No entanto, a partir de meados dessa mesma década, a falta de trabalho começou a ser um fator crescente de preocupação, como consequência das sucessivas crises econômicas que geraram um grande contingente de jovens sem trabalho.

Segundo dados do INDEC, o pico de desemprego foi em 2002, quando chegou a medir 20,8 %. Desde então, a taxa oficial de desemprego começou a baixar chegando a 9,8% em maio de 2007. Entre os que trabalhavam, a remuneração média do primeiro semestre de 2005 foi de aproximadamente 740 pesos ou o equivalente a 250 dólares.

A crise vivida pelo país, nesse período, gerou elevadas taxas de desemprego. A propósito, convém recuperar alguns elementos que antecederam esse tumultuado processo de crise cujas origens podem ser encontradas nas políticas adotadas no país em décadas anteriores. Para tanto, recorre-se às idéias de alguns autores como Novaro, Romero, Imen e Tiramonti.

Procurando distinguir a história remota da história recente, Novaro (2006, p.19-20) define a Argentina atual como um país com grande desigualdade social, que conseguiu manter o regime democrático, porém com grandes dificuldades e com governos e instituições freqüentemente débeis. Levando a reflexão para o tempo remoto, o autor afirma que o empobrecimento na Argentina foi progressivo e, comparado com países da região nas últimas décadas, em termos de crescimento econômico, distribuição e integração dos sujeitos à produção e ao consumo, os seus resultados foram muito pobres e pouco sustentados. Lembra que o país viveu sucessivos experimentos autoritários e intensos conflitos sociais que provocaram o uso extremado da violência sob diversas formas e justificativas, até que em 1983 se instaurou um sistema democrático minimamente estável. Para o autor, a ditadura militar que regeu o país de 1976 a 1983 constituiu um momento decisivo na história por significar o desenlace de processos mais remotos e de agudização de problemas neles contidos e pelo legado de sua destruição, do genocídio, de seus ensinamentos e as maneiras de prevenir que algo análogo volte a ocorrer. Segundo Novaro, a ditadura que regeu a Argentina no período possuiu certas

características que a distinguem de outras experimentadas no próprio país ou em outros países da América Latina, que lhe conferem um selo particular, entre as quais se destacam: a extensão e a crueldade da repressão, que superou em muito as aplicadas em outros países; a profundidade da mudança econômica e social, que fez o país transformar-se de um dos socialmente mais integrados e economicamente desenvolvidos da região ao que experimentaria uma situação de crise financeira, desindustrialização, desarticulação produtiva, empobrecimento, exclusão de amplos grupos sociais, violação do direito internacional e dos direitos humanos e distanciamento dos acordos de nações civilizadas.

Com efeito, a operação integral de repressão vivida pela Argentina no período de 1976 a 1983 e que teve como ações principais o seqüestro, a tortura, a detenção e a execução, resultou o desaparecimento massivo de pessoas, em sua maioria jovens entre 15 e 35 anos. Alguns deles pertenciam a organizações armadas, mas a maioria era constituída por militantes de organizações políticas e sociais, sindicalistas, intelectuais, advogados defensores de presos políticos, defensores dos direitos humanos, estudantes, entre outros. A comissão nacional criada em 1984 pelo governo Alfonsín para investigar tais desaparecimentos documentou nove mil casos nessa condição. Entretanto, organizações defensoras dos direitos humanos computaram um número muito maior, cerca de 30 mil desaparecidos. Esse processo é descrito com propriedade por Romero (2007, p.207).

Analisando as origens do quadro atual argentino, Imen (2005, p. 53) localiza na década de 1970 o início do processo de adoção do modelo que vigorou a partir de 1990. Segundo o autor, as políticas adotadas a partir de 1976, ainda que em governos constitucionais, reordenaram de modo dramático o sentido, as prioridades e os recursos que foram implantados pelo Estado. Para o autor, a hiperinflação no fim da década de 1980, já na vigência da institucionalidade democrática, e a hiperpobreza e o hiperdesemprego em 1990 representam novas formas do genocídio perpetrado no país na década de 1970. A seu ver, a intensa retórica antiestatal veio associada à troca do modelo substitutivo de importações pelo modelo centrado na liberalização financeira especulativa e no retorno às atividades agroexportadoras. E nesse contexto, a estatização da dívida externa privada, o desmantelamento e privatização das atividades estatais típicas do Estado, as demissões em massa, o incremento de recursos orçamentários para aparatos de repressão do Estado foram elementos importantes que marcaram o modelo que foi responsável por reproduzir a pobreza e incrementar os níveis de conflito social na Argentina.

As experiências hiperinflacionárias ocorridas no país em fins da década de 1980, que ocasionaram a queda do governo Alfonsín, segundo Tiramonti (2005), oportunizaram o disciplinamento requerido para a reestruturação no modelo de acumulação. Nesse período, afirma a

autora, o país vivenciou um pacote de políticas que levaram à privatização de quase todos os serviços, muitos dos quais até então explorados pelo Estado, como gás, luz, água, correio, linhas aéreas, estradas e petróleo. A autora ressalta, ainda, que essas políticas que consistiram em abertura indiscriminada da economia, acompanhada da adoção do sistema de paridade do peso com o dólar e o conseqüente aumento das importações de produtos e o endividamento público e privado trouxeram conseqüências danosas para o país, como a destruição da indústria e a desocupação massiva. Como conseqüência, a pobreza aumentou, a classe média passou a representar 20% da população e o fosso entre pobres e ricos alcançou patamares extremos. De fato, o Censo de 2001 confirma que os 10% mais ricos da população da Capital Federal e Grande Buenos Aires ganhavam 26,4 vezes mais que os 10% mais pobres.

Em 2001, durante o governo De la Rúa, o quadro da crise na Argentina se agravou e se deflagrou uma forte onda de protestos, conhecida como *Argentinazo*. Esse tema será retomado à frente, porém convém lembrar agora, sucintamente, os governos argentinos que estiveram mais diretamente envolvidos com tal crise.

Ao término da última ditadura militar argentina (1976-1983), fortemente rechaçada por intensos movimentos sociais, ocorre a eleição de Raúl Alfonsín, do partido *Unión Cívica Radical*, que presidiu o país no período de 1983 a 1989.

Em princípios de 1983, os protestos sociais eram generalizados, envolvendo mobilizações de direitos humanos, de sindicalistas e de vizinhos de bairros populares afetados pela alta das tarifas e a indexação das dívidas hipotecárias. (NOVARO, 2006, p. 145). Os meios de comunicação ecoavam estas vozes, demarcando a forte confrontação entre o regime e a sociedade. Em 1984, dá-se início à democracia, período cheio de promessas e entusiasmos. Durante seu governo, foi implantado um plano econômico, denominado Plano Austral, que visava conter a inflação. A partir de junho de 1985, a moeda legal foi convertida no austral, em substituição ao peso argentino anteriormente vigente. No princípio, o plano pareceu ter êxito para conter a escalada inflacionária, mas, no ano seguinte, o processo de desvalorização diante do dólar não mais se reverteu. Em 1992, o austral voltou a dar lugar ao peso. Alfonsín renunciou em 1989 devido às pressões ante a hiperinflação e aos demais resultados negativos de seu governo, dando lugar a Menem, já eleito.

Menem presidiu a Argentina (1989-1999) pelo Partido Justicialista (Peronista) tendo sido eleito por dois mandatos consecutivos. Seu governo adotou, com rigor e rapidez, indicações de ajuste estrutural recomendadas por organismos internacionais. A economia política do período, que objetivou controlar a hiperinflação, pautou-se em medidas como paridade monetária baseada na redução dos gastos fiscais, especialmente na educação e saúde; reservas em divisas para sustentar a paridade e que

seriam obtidas por meio das privatizações das empresas estatais, sendo estas efetuadas, sobretudo, em favor de empresas espanholas; e da oferta de altas taxas de lucro aos capitais internacionais. (JILBERTO, 2003). Durante o governo Menem, com o Plano de Convertibilidade (1991-2002), o peso foi indexado ao dólar, empresas e bancos estatais foram privatizados e as taxas de inflação praticamente se congelaram. A paridade cambial foi fixada por lei e, com isso, o governo perdeu grande parte de sua capacidade de decidir sobre a política monetária. Quando tal Plano foi posto em marcha, estabeleceu-se um regime de caixa de conversão que exigia ao Banco Central um respaldo de ao menos 100% da base monetária com reservas internacionais, o que obrigava a intervir no mercado cambial para sustentar a paridade vigente do peso com o dólar americano em um nível de um a um, e proibia a inclusão de cláusulas de indexação nos contratos privados. (BASUALDO, 2003).

A convertibilidade foi, para Rieznik (1996), o coração da política econômica de Domingo Cavallo, então ministro da economia e, no essencial, representou a intangibilidade dos fundos em dólares depositados no Banco Central, com o pretexto de apoiar o peso. Para o autor, em realidade, trata-se de uma hipoteca ou garantia sobre fundos públicos a fim de conservar a moeda forte para os investidores, assegurar seus negócios em pesos a taxas abusivas e sua imediata liquidez no momento de decidir sua devolução.

Segundo Maneiro (2007, p.64), Domingo Cavallo já era conhecido popularmente por seu papel protagonista na ditadura. O Plano de Convertibilidade, lançado em um contexto de freqüentes golpes contra a moeda argentina e com o antecedente imediato dos processos hiperinflacionários de 1989 e 1990, estreitou fortemente as estratégias econômicas locais. Mas embora tenha possibilitado a estabilização da moeda, sua viabilidade esteve vinculada às particularidades locais e da conjuntura externa e sua continuidade apresentou enormes inconvenientes. Seus resultados nefastos, afirma a autora, logo se fariam sentir e provocariam a saída da Convertibilidade de forma extrema, ocasionando a insatisfação generalizada da população.

Já para Altamira (1998, 1999), do Partido Obrero, a convertibilidade foi um fracasso e, em lugar de alcançar seu propósito de restabelecer a vigência de uma moeda nacional, gerou conseqüências danosas como a bancarrota das províncias, a suspensão de pagamentos de um número crescente de grandes grupos econômicos, a especulação crescente contra a paridade do peso, a admitida queda do Mercosul, o renovado aumento da hiperdesocupação, a espetacular recessão da economia, a queda dos salários e a destruição da infra-estrutura educativa e sanitária, entre outras.

Em suas palavras a convertibilidade representou:

(...) la casi dolarización de la economía; el 60% de los depósitos en los bancos se encuentran en dólares. La deuda pública interna fue reemplazada por deuda externa y el Estado perdió la posibilidad de financiarse en pesos. Esto pareció no importar mientras venían capitales

especulativos por cifras sin precedentes, que aprovechaban el seguro que representaba la garantía estatal gratuita de una relación fija con el dólar, pero ahora la crisis internacional le ha cerrado a la Argentina toda posibilidad de financiación. Hay quienes aseguran que los fundamentos de la economía argentina son muy sólidos, pero se olvidan claro del régimen de convertibilidad, el cual ha privado al Estado de la posibilidad de recurrir a la financiación interna ante el colapso de la financiación internacional.¹³¹ (ALTAMIRA, 1998).

Com efeito, a reeleição de Menem, em 1995, envolta em uma crise política marcada pela incerteza econômica e corrupção generalizada, foi viabilizada por meio de uma reforma constitucional, assim como se sucedeu no Brasil, em relação ao segundo mandato de Cardoso.

Os resultados do ajuste na Argentina, tal como os já conhecidos em muitos países da América Latina, foram a recessão, o crescimento espetacular da dívida externa e o aumento do desemprego, da pobreza e da violência, entre outros¹³².

Durante seu governo, foram operadas reformas educacionais estruturais no país, fundadas numa lógica economicista e tecnocrática, com foco simultâneo na descentralização e na centralização. Ao final de seu governo, Menem enfrentou a grave crise político-econômica da Argentina, que levou, em 2001, ao afastamento consecutivo de vários presidentes que não conseguiram se sustentar no poder ante o conflito social deflagrado.

O primeiro foi De la Rúa que assumiu interinamente em 1999, renunciou em 21 de dezembro de 2001, no auge das manifestações generalizadas e mais contundentes dos argentinos em função da saída da convertibilidade e do *corralito*¹³³. Tais medidas deflagraram um persistente conflito social verificado em numerosas cidades do país, notadamente no Distrito Federal.

Nas manifestações de protesto conhecidas como *cacerolazos*¹³⁴, foram freqüentes os saques e a repressão policial. O conflito social argentino adquiriu uma repercussão tamanha que alarmou não só os países da região, mas alcançou todo o mundo, alertando para o risco de se reproduzirem em seus

¹³¹ (...) a quase dolarização da economia; os 60% dos depósitos bancários em dólares. A dívida pública interna foi substituída pela dívida externa e o Estado perdeu a possibilidade de se autofinanciar em pesos. Isso não pareceu ter importância enquanto vinham para o país capitais especulativos com cifras sem precedentes, que aproveitavam o seguro que representava a garantia estatal gratuita de uma relação fixa com o dólar. Porém, agora a crise internacional fechou todas as possibilidades de financiamento para a Argentina. Há quem assegure que os fundamentos da economia argentina são muito sólidos, mas se esquecem do regime de convertibilidade, o qual privou o Estado da possibilidade de recorrer ao financiamento interno ante o colapso do financiamento internacional.

¹³² Na cidade de Buenos Aires, no período final da década de 1980 a 2001, registra-se uma grande oscilação na taxa de desemprego que a partir de 1988 não evoluiu na mesma proporção que a taxa de atividade. De 1993 a 1995, verificou-se uma queda na taxa de emprego e, posteriormente, observou-se uma tendência de crescimento que se interrompeu em 2001. Cf. Ministerio de la Educación Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (2006).

¹³³ *Corralito* foi o nome dado ao plano estabelecido pelo governo em dezembro de 2001, para frear a queda de depósitos bancários que incluía um limite semanal de 250 dólares em retiradas bancárias.

¹³⁴ Os *cacerolazos* assumiram, na crise de 2001, diferentes significados. Por meio deles, denunciava-se e repudiava-se o *corralito*. Os manifestantes, sobretudo mulheres, com as panelas vazias nas mãos, denunciavam a ausência de alimentos, uma necessidade básica de vida que já não vinha sendo satisfeita adequadamente em consequência das políticas adotadas no país.

territórios crises congêneres. O depoimento de um cidadão argentino anônimo sobre o episódio de 20 de dezembro de 2001 é ilustrativo do sentimento de algumas pessoas ante os sucessivos governos que com políticas anti-sociais penalizaram a população e a democracia. Sua fala é reveladora da repressão desencadeada no contexto, responsável por inúmeras mortes entre os manifestantes. Também expressa o significado atribuído ao conflito e a disposição para a luta que se verificou no período entre populares.

El 20 de Diciembre del año 2001 va a convertirse en una fecha histórica para la Argentina. No porque luego sucederá una devaluación o porque seguramente morirá un plan económico; todas esas cosas van a ser olvidadas dentro de unos años. De Cavallo, De la Rúa, Ménem y nuestra Suprema Corte de Justicia nos olvidaremos algún día, y como no merecen el respeto de nadie, nadie los va a respetar lo suficiente más adelante como para mencionarlos elogiosamente en algún libro. (...) Esta fecha va a ser recordada por lo que significa para la democracia y para el sentimiento de autoestima de los ciudadanos de este país (...) ha sido el día en el que la población de la Argentina ha empezado a descubrir que los derechos no son cosas escritas en un papel, sino que ellos valen y cuestan mucho, y que a veces hay que pelear por ellos. Si los derechos están impresos en una ley o Constitución, debemos acordarnos de que a veces no se escriben con tinta, sino con la sangre de gente inocente que no desea carreras políticas, poder ni prensa, sino simplemente un futuro. Hay gente que ha muerto en un hecho que de otra manera no tendría sentido. Este es quizás el precio que los habitantes de este país debemos pagar para que no nos maten a todos espiritual y económicamente con ideas absurdas y dogmáticas, paso a paso. (...) No nos preocupemos más por los malos líderes. Empecemos a formar otros que sean mejores.¹³⁵ (DIARIO MI BELGRANO, [s.d.]).

Federico Ramón Puerta, que substituiu De la Rúa, permaneceu apenas dois dias no poder, uma vez que, devido ao artigo n. 88 da Constituição Argentina, deveria convocar a Assembléia Legislativa em 48 horas para que esta elegeisse um funcionário público para o exercício do cargo.

Adolfo Rodríguez Saá foi então eleito presidente interino pela Assembléia Legislativa. Seu governo durou sete dias, período em que suspendeu os pagamentos da dívida externa com os credores privados, declarando a maior moratória da história contemporânea, no valor de US\$ 130 bilhões. Saá renunciou em 30 de dezembro de 2001.

¹³⁵ O dia 20 de dezembro do ano de 2001 vai converter-se em uma data histórica para a Argentina. Não porque ocorrerá uma desvalorização, ou porque seguramente morrerá um plano econômico; todas essas coisas serão esquecidas dentro de alguns anos. De Cavallo, De la Rúa, Ménem e nossa Suprema Corte de Justiça nos esqueceremos algum dia e, como não merecem o respeito de ninguém, ninguém vai respeitá-los o suficiente mais adiante para mencioná-los elogiosamente em algum livro. (...) Essa data será lembrada pelo que significa para a democracia e para o sentimento de auto-estima dos cidadãos desse país (...) foi o dia em que a população da Argentina começou a descobrir que os direitos não são coisas escritas em um papel e sim que valem e custam muito e que, às vezes, tem-se que brigar por eles. Se os direitos estão impressos em uma lei ou Constituição, devemos lembrar de que, às vezes, não se escrevem com tinta, mas com o sangue da gente inocente que não deseja carreiras políticas, poder, nem notoriedade, mas simplesmente um futuro. Há gente que morreu em um acontecimento que de outra maneira não teria sentido. Esse é talvez o preço que os habitantes desse país devemos pagar para que não nos matem a todos espiritual e economicamente com idéias absurdas e dogmáticas, passo a passo. (...) Não nos preocupemos mais pelos maus líderes. Começemos a formar outros que sejam melhores.

Nesse quadro conturbado, Eduardo Oscar Camaño, do Partido Justicialista, assumiu interinamente a presidência, mantendo-se no cargo por apenas dois dias.

Em seguida, surge Eduardo Duhalde que, como presidente interino, governou de janeiro de 2002 até maio de 2003. Duhalde havia ocupado a vice-presidência durante o primeiro mandato de Menem e renunciado ao posto para assumir o governo da Província de Buenos Aires. Ante os protestos que se multiplicaram pelo país em 2002, tomou a medida de antecipar em seis meses a eleição presidencial, na qual Kirchner foi eleito com o seu completo apoio.

Kirchner assumiu a presidência para um mandato de quatro anos e meio em uma conjuntura que, em decorrência da profunda crise, as instituições públicas eram fortemente desacreditadas e combatidas. Teve a incumbência de recompor o controle político destroçado pelas jornadas revolucionárias de 2001-2002 e, acenando para a continuidade do modelo econômico adotado pela gestão anterior, com o incremento de uma política de “produção e emprego”, prometeu defender a indústria nacional, rever as privatizações do governo Menem, além de negociar novo prazo e desconto para a dívida externa, propondo a quitação de 75% de seu montante. Em 2005, a Argentina sai da moratória e, em 2006, antecipa o pagamento da dívida de US\$ 9,5 bilhões com o FMI, utilizando reservas do Banco Central, e corta o vínculo com o fundo. Em 2007, procura saldar a dívida com o Clube de Paris com o pagamento de US\$ 6,5 bilhões e não aceita condições do FMI. A partir de 2005, o país permanece sem financiamento externo¹³⁶. O governo Kirchner foi marcado pela retomada do crescimento econômico, o que o auxiliou na implementação de um conjunto de políticas sociais compensatórias. Tais políticas resultaram a obtenção de apoio ao governo de parcelas significativas do movimento de *piqueteros*¹³⁷ e, sob o discurso de defesa dos direitos humanos e punição dos colaboradores da ditadura militar, o apoio das *Madres de Mayo*. Em realidade, Kirchner foi eleito com a menor expressão de sufrágios da história da Argentina, com 22% dos votos. Posteriormente, foi ganhando a adesão dos setores conservadores ao seu projeto e, nos primeiros anos de seu governo, conseguiu adesões para além dos setores conservadores, chegando a ser caracterizado por relativos

¹³⁶ Com exceção da Venezuela que entre 2005 e 2007 adquiriu aproximadamente US\$ 5,1 bilhões em títulos do governo argentino, a taxas acima das praticadas no mercado.

¹³⁷ Segundo OVIEDO (2004:9), o *movimento de piqueteros* tem sua origem muito anterior à década de 1990. Ele na verdade surge com os movimentos anarquistas e socialistas do início do século, passando pelos movimentos das décadas de 1910, 1960 e 1970. Afirma o autor que, na década de 1990, o movimento recupera e reatualiza um século de lutas dos trabalhadores argentinos. Entretanto, convém destacar que, ainda hoje, diferentes movimentos lançam mão dos piquetes como estratégia de luta, em defesa de seus interesses que podem ser muito distintos da luta por emprego, como ocorreu na década de 1990. Entretanto, há que se indagar até que ponto esse uso decorre do substrato da memória e da consciência coletiva que o mesmo ensejou. Haja vista o episódio de 2008 com ruralistas que, ao defenderem seus maiores lucros, recorreram aos *piquetes* e as *carpas* em suas manifestações. Esse tipo de apropriação torna mais difícil e complexa a percepção dos interesses e estratégias de classe nele implícitas e a reorganização dos genuínos movimentos dos trabalhadores. Sobre o Movimento de *Piqueteros*, ver o lúcido depoimento de um docente da Escola pesquisada na Argentina. ANEXO 6.

níveis de aprovação popular, em decorrência das políticas sociais compensatórias empreendidas. Todavia, logo começaram a corroer sua popularidade problemas como a crise energética, os escândalos de corrupção, cortes de fornecimento de gás e luz, o retorno dos trabalhadores, inclusive os docentes, à luta e às greves e a forma violentamente repressiva com que esses movimentos foram tratados. A morte do professor Carlos Alberto Fuentealba, em 2007, desencadeou uma nova série de paralisações e protestos docentes. Paralelamente, a inflação e a corrosão dos salários dos trabalhadores incrementavam as manifestações em todo o país. Fuentealba foi professor de Química e morreu em abril de 2007, aos 40 anos de idade, em consequência de uma granada de gás lacrimogêneo disparada pela polícia, durante um protesto por melhores salários de professores do Estado de Neuquén. O caso gerou uma onda de protestos envolvendo docentes de todo o país, assim como diversos grêmios, partidos, sindicatos que se mobilizaram e realizaram manifestações em suas cidades, em repúdio à morte do professor e à resposta violenta dos governos aos protestos dos trabalhadores. Grandes manifestações se repetiram em 2008, no aniversário de um ano de sua morte. (CLARIN.COM, 2007). A perda de popularidade e o aumento da oposição sofrida por Kirchner parecem ser, inclusive, fatores explicativos da candidatura de sua esposa Cristina de Kirchner para presidente nas eleições de outubro de 2007, em lugar de sua tentativa de reeleição, anteriormente aspirada. No início de seu mandato, uma das principais apostas de Kirchner para a sua campanha de reeleição foi o anúncio da intenção de impulsionar a formulação de uma nova lei de educação, com um projeto de financiamento que aumentaria o orçamento da área dos atuais 4% do PIB para 6% até 2010. Mas a candidatura de Cristina de Kirchner despontou como uma alternativa mais conveniente. Apoiada pela Associação de empresários argentinos, por segmentos dos setores populares e por chefes de governo da região¹³⁸, a candidata foi alçada como a melhor opção para garantir a governabilidade no país. Segundo CHOMA (2007), a conciliação mediante um pacto social entre patrões e principais centrais sindicais - Confederación General del Trabajo (CGT) e Central de Trabajadores de la Argentina (CTA) - que constituiu o ponto de relevo da candidatura de Cristina de Kirchner foi uma resposta clássica do peronismo, usada quando as coisas começam a se complicar. Para se ter uma idéia dos possíveis impactos sobre os trabalhadores do plano para conter a inflação que se pretendeu colocar em prática no primeiro ano de governo de Cristina de Kirchner, basta analisar o pacote de medidas incluídas na proposta orçamentária de 2008, enviada ao Congresso por Néstor Kirchner no final de seu mandato. Nela se incluiu o aumento menor de gastos estatais, mais superávit primário para pagar juros da dívida pública, congelamento das aposentadorias e salários do funcionalismo por pelo menos um ano.

¹³⁸ Entre chefes de governo da região que apoiaram a candidatura de Cristina destacam-se o da Venezuela e do Brasil.

A despeito do notável arrefecimento dos movimentos sociais nos últimos anos, Cristina de Kirchner já enfrentou, em seu primeiro ano de governo, conflitos sociais tão ou mais intensos do que o governo antecessor. Isso pode ser confirmado pelas diferentes manifestações de protesto ocorridas em 2008 em todo o país, envolvendo diferentes setores. Contudo, o conflito mais contundente até o momento parece haver sido o verificado entre governo e agricultores e que se estendeu por quatro meses, terminando com a derrota governista, que se viu em uma séria crise de governabilidade¹³⁹. Posteriormente, em outubro de 2008, a estatização da previdência privada obrigatória¹⁴⁰ criada no governo Menem sofre críticas da oposição e setores empresariais, criando novas tensões e protestos sobre o governo de Cristina.

Reformas e políticas para a educação profissional na Argentina

A história da educação profissional na Argentina também registra numerosas transformações que se processaram conjuntamente e de forma interdependente às transformações da sociedade. Vários autores¹⁴¹ desenvolveram importantes estudos retratando essa intrincada história.

Como o foco principal deste estudo é o período que se situa a partir da década de 1990, serão apresentados os acontecimentos considerados mais relevantes do período, procurando-se também refletir sobre suas conseqüências mais visíveis.

Em 1992, um ano antes da aprovação da *Ley Federal*, as escolas técnicas nacionais, pertencentes ao *Consejo Nacional de Educación Técnica* (CONET) desde 1966 e geridas em conjunto pelo Ministério da Educação da Nação, foram todas transferidas para as províncias. Nesse contexto, o CONET é extinto e, em seu lugar, cria-se no ano de 1995 o *Instituto Nacional de Educación Tecnológica* (INET) com o objetivo de prover o Ministério da Educação de um instrumento para o desenvolvimento das políticas relacionadas com a educação técnica profissional frente ao novo cenário do Sistema Educativo. Tal órgão assume, a partir da aprovação da *Ley Federal*, a conseqüente transferência das escolas nacionais para as jurisdições. (INET, 2005).

Guelman (2001), em uma síntese que periodiza e contextualiza o processo histórico que envolveu o triunfo e o declínio da educação média técnica na Argentina, afirma que, até nas primeiras décadas do século XX, a principal função da escola média era selecionar e preparar para o ingresso no ensino superior. De 1930 a 1970, com o processo de industrialização ainda que heterogêneo, surge a

¹³⁹ Cf. Sobre manifestações do conflito social na Argentina, ver Observatório Social de América Latina (OSAL), *site*: <<http://www.clacso.org.ar/difusion/secciones/osal/seguimiento-del-conflicto/argentina>. Sobre o conflito entre governo e produtores rurais ver *site*: <<http://www.inforcampo.com.ar/informe005.htm>>.

¹⁴⁰ Sobre a medida ver *site*: <<http://www.portugaldigital.com.br/noticia.kmf?cod=7907105&indice=0&canal=159>>.

¹⁴¹ Entre estudos acadêmicos ver MATON (1967), SOBREVILA (1995), MOLLIS (1991), DUSSEL e PINEAU (2003), MAC KAY (2003) e GALLART (2005). Entre documentos oficiais, ver CONET (1972).

modalidade industrial que logo adquire a maior taxa de crescimento no nível. Em meados de 1970 e depois, com a reestruturação produtiva, as transformações no Estado e a deterioração do mercado de trabalho que implicou a desregulamentação, a flexibilização, a queda nos salários, a desocupação, a informalização, a terceirização, etc., a escola média parece assumir a função de manter os jovens fora do mercado de trabalho¹⁴². Segundo a autora, nos anos 1990, verifica-se uma ruptura na educação média em dois e o desaparecimento da educação técnica do texto da *Ley Federal*.

Como já referido, durante o Governo Menem (1989-99), a Argentina experimentou uma reforma denominada “Transformação Educativa” que propôs modificar o sistema educativo em sua estrutura, conteúdos, organização e relação entre Estado e sociedade, que se expressou na *Ley Federal* (ARGENTINA, 1993). Vários foram os argumentos utilizados para justificar tal reforma. Segundo Llomovatte (1999, p. 19-150), em documentos oficiais e no discurso das autoridades no período, foram comuns críticas quanto: à rigidez institucional do ensino básico e fundamentalmente do ensino médio; ao sentido obsoleto experimentado por seus conteúdos; à inadequação de seus métodos didáticos; seu divórcio com relação ao sistema produtivo; à indiferença do resto da sociedade e ao baixo nível de formação dos egressos do ensino médio. Na prática, segundo a autora, o novo modelo educacional argentino se pautou em um processo de transferência gradual dos serviços educacionais para as províncias, o que os colocou inteiramente dependentes dos meios destas, enfatizando profundas desigualdades existentes no país. Com o dispositivo de transferência de escolas, o Estado nacional reservou-se o direito de promover a reforma e a administrá-la por meio de dotações de recursos financeiros, diferenciadas de acordo com a escolha política do governo provincial e de seu respeito às orientações quanto à reforma.

Tiramonti (2005) afirma que, na realidade, a sociedade argentina foi reconfigurada e a nova estrutura erigida se aparta daquela na qual se fundou uma identidade de país igualitário e educado, caracterizado por uma ampla classe média. A autora resume em três grandes linhas a reforma educativa da Argentina. A primeira refere-se à mudança da estrutura do sistema educativo. Originalmente criado a partir do modelo europeu e organizado em níveis segundo setores sociais e com funções diferentes, o sistema foi posteriormente modificado sob a pressão de setores populares. Os níveis de ensino passaram a ser consecutivos. Em 1990, o sistema educativo argentino mantinha sua estrutura original contendo um padrão de seleção desregulado que depositava nas possibilidades e recursos individuais a oportunidade de avançar até o topo do sistema. A Reforma dos anos 1990, em seu propósito de mudar a estrutura do sistema, adota o formato da reforma espanhola dos anos 1970. A segunda linha trata das mudanças nos modos de articulação entre Estado e sistema educativo. A

¹⁴² Sobre a situação do jovem no mercado de trabalho, ver TEDESCO (2001).

relação passa a incorporar metodologias e modos de funcionamento antes exclusivamente adotados pelo mercado. A terceira linha se refere às mudanças nas funções do Estado, que transfere responsabilidades aos níveis intermediários de governo, libertando-se das tensões típicas da gestão cotidiana, ao mesmo tempo em que passa a intervir em três grandes eixos: a busca de consenso das políticas que orientam as ações das províncias; o controle do funcionamento dos subsistemas educativos através de produção estatística e de um sistema de avaliação da qualidade educativa; e a compensação das desigualdades educativas por meio das políticas focalizadas. (*Idem*, p. 56-65).

As transformações educativas da década de 1990, na Argentina, fazem parte de um processo histórico de larga duração no país, segundo Imen (2005) que as define como “(...) *un terremoto en tierra arrasada*” (p.100). Salientando que nesse processo teve relevância a reciclagem de sentidos *progressistas* que fizeram os intelectuais supostamente críticos se posicionarem em favor da reforma, o autor chama a atenção para seis inovações que promoveram avanços na desarticulação do velho sistema educativo em crise, inovações estas extraídas do conjunto de discursos, estratégias, dispositivos e práticas do poder político que configuraram a política educativa adotada no período. São elas:

1. Introdução de um novo sentido comum por meio de estratégias de ressignificação da linguagem e da apropriação de categorias do meio empresarial, acompanhado da retórica referida aos excluídos;
2. Reformulação do papel do Estado no que toca a educação regular;
3. Emergência de novos mecanismos de regulação e controle do sistema impactando de forma extraordinária a relação pedagógica;
4. Novos modos de articulação do sistema educativo e o emprego;
5. Novos modos de estruturação das tarefas pedagógicas;
6. Modificações nas condições de trabalho docente.

Em relação às condições de trabalho, vale destacar o problema dos salários, que constitui um dos seus elementos mais significativos. Com efeito, os salários docentes se desvalorizaram a partir da segunda metade da década de 1980 e neles passaram a ter importância os componentes adicionais. Iñiguez (2000), estudando as remunerações dos docentes argentinos, destaca que, na Capital Federal, entre 1985 e 1998, o salário básico foi reduzido em 59% e o salário bruto, incluídas as gratificações, sofreu a redução de 34%. Segundo o autor, em muitas províncias, o presentismo, que representa uma gratificação por assiduidade perfeita, progride com o duplo propósito de desestimular as greves e o absentismo docentes.

De acordo com Rivas (2004), paralelamente ao presentismo, aparecem as leis que afetam essas condições, tais como a titularização e a dilatação do tempo de licença a partir do qual se abre espaço para admissão do professor suplente.

Embora desde 1995 o Ministério de Educação tenha editado documentos propondo a extinção ou a reforma dos Estatutos Docentes, que se apresentavam incoerentes com os princípios das reformas educacionais postas em prática no país, ao que se refere à gestão do pessoal docente e à combatividade dos grêmios docentes, parece haver ocorrido impedimentos a esse processo em alguma medida. (CARDELLI, 2001). Entretanto, algumas normativas mudaram significativamente as condições de trabalho docente. Dentre elas, a Lei nº 24.016 de 1991, que finalmente estabeleceu um regime especial de aposentadoria aos docentes (Idade de 57 e 60 anos, respectivamente, para as mulheres e para os homens; 25 anos de serviço, dos quais 10 devem ser de regência; percentual de 82% sobre o salário, ao se aposentar), foi revogada em 1994 pelo Decreto nº 78. Em 1993, a Lei nº 24.241 criou o Sistema Integrado de Aposentadorias e Pensões. Com ele, o sistema previdenciário dos professores das províncias que era administrado com relativa autonomia foi premido pela possibilidade de administração privada dos fundos de pensão. Criou-se, assim, um forte regime de capitalização. E em 1995, a Lei nº 24.463 extinguiu a relação isonômica entre ativos e aposentados.

Paralelamente, em janeiro de 1992, deu-se início à política de Estado que reestruturou o sistema educativo argentino, através da *Ley de Transferencia de los Servicios Educativos*, Ley nº 24.049 (ARGENTINA, 1992) e sua continuidade se daria por meio da *Ley Federal* a partir de 1993. A primeira lei determinou a passagem das escolas nacionais secundárias para as províncias e a segunda, como já referido, modificou a tradicional estrutura do sistema educacional do país e os currículos em todos os níveis¹⁴³.

De fato, antes dessas normas, o sistema educativo argentino era unificado e centralizado e se estruturava em quatro níveis - Inicial, Primário, Médio e Superior -, sendo o Primário obrigatório. Com a transferência, determinou-se que tanto as escolas secundárias como os estabelecimentos de educação superior não universitária passassem a funcionar dentro das jurisdições provinciais. Assim, quase todo o sistema educacional com exceção das universidades foi descentralizado e o Ministério da Educação assumiu novo papel, passando de maior responsável pela gestão direta da maior parte das instituições escolares à direção técnico-pedagógica, à produção de informações e à compensação das desigualdades por meio programas sociais dirigidos a populações com necessidades básicas insatisfeitas. (KRAWCZYK E VIEIRA, p. 28-29). Nesse contexto tal órgão passou a ser reconhecido como um “ministério sem escolas”. Mais 3.578 escolas secundárias nacionais, incluindo as escolas

¹⁴³ Cf. GALLART (2006).

técnicas e as privadas com subsídio, foram transferidas para as províncias¹⁴⁴. A transferência envolveu bens e pessoal docente, técnico, administrativo e de serviços gerais. Ao que consta, apesar das críticas, a transferência teve razoável aceitação por parte dos trabalhadores dessas escolas e de setores da sociedade, diferentemente do que ocorreria com a *Ley Federal* a partir do ano seguinte. Na passagem das escolas para as províncias, embora tenha ocorrido atraso na regularização do aspecto financeiro e suspensão do pagamento dos salários dos servidores por alguns meses, verificou-se um incremento salarial aos docentes advindos da Nação. Isso se deveu ao ajuste dos salários aos vigentes nas cidades, que eram em geral maiores. Contudo, os *Maestros de Enseñansa Práctica* (MEP)¹⁴⁵ tiveram que pleitear a correção em juízo e, ainda hoje, há processos em andamento. De qualquer maneira, essa possibilidade conferiu ao processo de transferência um aspecto econômico positivo, que pode haver contribuído para a ausência de oposição. Parece pertinente indagar sobre a força desse fator sobre o coletivo dos docentes. Há probabilidades de terem imaginado poder obter ganhos econômicos imediatos e por isso não terem levado em conta outros aspectos relevantes que o processo implicaria em longo prazo para as escolas e seus trabalhadores.

Em meio à aprovação da *Ley Federal* e às negociações com o FMI para refinanciamento da dívida externa, a transferência das escolas secundárias nacionais às províncias foi um dos compromissos adotados pelo Governo Nacional. Como resultado, o sistema educativo passou a contar com um novo marco geral que regulamentaria os serviços educativos nestas jurisdições. (CANDIA, 2004).

Em síntese, as medidas de descentralização convergiram no sentido de deslocar para as províncias a responsabilidade do gasto público em educação, sob a retórica de melhorar o equilíbrio fiscal das contas públicas nacionais. Convém lembrar que a descentralização do ensino na década de 1990 não foi a primeira experiência realizada no país. Em 1978, ocorreram outras até mais numerosas. Na ocasião, foram transferidas 6.700 escolas primárias nacionais às províncias. Pode-se perceber que, com a *Ley de Transferencia*, configura-se a continuidade de um processo de descentralização iniciado há mais de uma década no país.

As reformas educacionais implantadas durante o governo Menem, segundo Feldfeber (1998), provocaram uma transformação estrutural no sistema educativo argentino, transitando de um sistema unificado e centralizado para um segmentado e descentralizado. Em suas palavras:

¹⁴⁴ Os estabelecimentos que dependiam da Nação, como escolas técnicas, de comércio, liceus, normais, artísticas, de adultos e privadas passaram a depender dos governos das províncias. Segundo GALLART (2006, p. 38), só em 1992, foram transferidas mais de 2.500 escolas e um milhão de alunos secundaristas para as províncias, sendo que, desse total, 15,8% dos estabelecimentos e 20,9% dos alunos pertenciam às escolas técnicas.

¹⁴⁵ Professores de Ensino Prático, também chamados de professores de oficina.

En Argentina, una mirada histórica a las políticas educativas, nos permiten dar cuenta del pasaje de un sistema educativa creado desde el Estado Nacional, organizado en forma unificada y centralizado bajo pautas homogéneas de funcionamiento en el ámbito de lo público, a un sistema educativo diversificado, segmentado y formalmente “descentralizado”, pero bajo nuevas formas de regulación y control por parte del estado Nacional.¹⁴⁶ (FELDFEBER,1998, [s.p.])

Como já referido, a Argentina tem sua organização política composta por um governo nacional e por governos das províncias que a formam e da CABA. Na Constituição do país e das provinciais, nas leis nacionais e provinciais e nos decretos e resoluções de ambos, encontram-se as bases legais que regem a educação nacional. Por isso, a educação se localiza em espaço ambíguo, no qual tanto o Estado como as províncias têm competências e faculdades concorrentes (SENÉN, 1994).

A *Ley Federal* estabeleceu que as ações educativas fossem de responsabilidade da família, como agente natural e primário da educação; do Estado nacional como responsável principal; das províncias, municípios, igreja Católica, demais religiões oficialmente reconhecidas e organizações sociais. Ao Estado Nacional foi atribuída a responsabilidade principal e indelegável de fixar e controlar o cumprimento da política educativa, com o fim de conformar uma sociedade justa e autônoma, integrada à região, ao continente e ao mundo.

O sistema educativo argentino deveria ser implementado de forma gradual e progressiva e se integraria pelos seguintes níveis:

- 1- *Nível Inicial*, constituído por jardim de infância (2 a 6 anos), com o último ano obrigatório;
- 2- *Educación Geral Básica (EGB)*, obrigatória e constituída de nove anos de escolaridade cumpridos a partir dos 6 anos de idade, representando uma unidade pedagógica integral organizada em três ciclos de três anos cada. A *Educación Polimodal*, não obrigatória, constituída por um ciclo de no mínimo três anos de duração, podendo ser cursada depois da aprovação na EGB;
- 3- *Educación Superior*, formada por: *Educación Terciária*, não universitária, que compreende a formação do professorado¹⁴⁷;
- 4- *Educación Universitaria*, profissional e acadêmica de graduação; *Educación Quaternaria*, compreendendo a pós-graduação.

¹⁴⁶ Na Argentina, uma visão histórica das políticas educativas nos permite perceber a passagem de um sistema educativo criado pelo Estado Nacional, organizado em forma unificada e centralizada sob pautas homogéneas de funcionamento no âmbito do setor público, a um sistema educativo diversificado, segmentado e formalmente *descentralizado*, porém com novas formas de regulação e controle por parte do Estado Nacional.

¹⁴⁷ Registram-se, nesse nível de ensino, as recentes iniciativas de Institutos Tecnológicos, que em 1994 deram início à oferta de carreiras curtas de técnicos superiores. Entre esses, destacam-se o *Instituto Tecnológico Universitario*, criado com o objetivo de melhorar a competitividade das empresas, aumentar o mercado, absorver e gerar empregos e assegurar a reconversão industrial e do pessoal; e o *Instituto de Formación de Técnicos Terciarios*, dedicado à formação de docentes das escolas técnicas do país. Cf. GALLART (1995, p. 178-179)

A síntese da estrutura do sistema educacional argentino consagrado pela *Ley Federal* é apresentada no Quadro 8.

A *Ley Federal* não tratou diretamente da Educação técnica/profissional. Há quem considere que ela tenha deixado um vazio a esse respeito e que a área não tenha tido existência legal na década de 1990. Mas Cunha (2000b) destaca que esta modalidade se insere em um dos regimes especiais admitidos pela lei, com a finalidade de “atender às necessidades que não possam ser satisfeitas pela estrutura básica e que exijam outras ofertas específicas diferenciadas”. Contudo, pode-se verificar que esta passou a ser optativa e constituída por ofertas prolongadas de formação articuladas com a educação polimodal. Na perspectiva de Finnegan e Pagano (2007), a nova Lei simplesmente converteu a escola secundária em polimodal.

Quadro 8: Sistema Educativo Argentino de 1993 a 2006

Níveis	Ciclos/Etapas	Idade	Objetivo	Oferta
Inicial	Jardim de infância	3 a 4	Ampliar a educação dada pela família e preparar para a alfabetização	Opcional
	Pré-escolar	5		Obrigatória
Educação Geral Básica	1° Ciclo	6 a 8	Ensinar os alunos a ler, escrever e realizar as operações básicas (somar, subtrair, multiplicar e dividir)	Obrigatória
	2° Ciclo	9 a 11	Afiançar a língua à matemática e incorporar outros conhecimentos (ciências sociais e naturais, tecnologia, plástica, música, educação física)	Obrigatória
	3° Ciclo	12 a 14	Aprofundar conhecimentos da língua, da matemática e das disciplinas científicas, tecnológicas e artísticas	Obrigatória
	Polimodal 1° ao 3° Ciclo	15 a 17	Preparar para estudos superiores e o trabalho, desenvolvendo as competências necessárias para viver em um mundo complexo e em permanentes transformações	Opcional
Educação Superior	Profissional de Grau não Universitário	A partir de 18	Oferecer formação profissional e reconversão permanente nas diferentes áreas do saber técnico e prático de acordo com os interesses dos alunos e a atual e potencial estrutura ocupacional. Formar docentes para os diferentes níveis e modalidades de ensino definidas em lei.	Não obrigatória
	Profissional e Acadêmica de Grau Universitário		Formar e capacitar técnicos e profissionais, conforme os requerimentos nacionais e regionais, atendendo as vocações pessoais e recorrendo aos avanços mundiais das ciências, das artes e das técnicas. Formar docentes para a educação superior	
Educação Quaternária	-	-	Aprofundar e atualizar a formação cultural, docente, científica, artística e tecnológica mediante a pesquisa, a reflexão crítica sobre a disciplina e o intercâmbio sobre os avanços nas especialidades.	Não obrigatória

FONTE: Lei n° 24.195/1993.

O enfoque da Educação Polimodal, segundo Cunha (2000b, p.16), era integrar, em uma mesma oferta educacional, uma preparação equilibrada com valor formativo e social equivalente, para todos os estudantes, abrangendo as funções: ética e de cidadania, propedêutica e de preparação para a vida produtiva, desenvolvidas mediante a formação geral de base e a formação orientada para diversos campos do conhecimento e da ocupação social produtiva. Em paralelo à Educação Polimodal e em

articulação com ela, as escolas podiam oferecer a educação técnico-profissional, como nível optativo constituído por ofertas prolongadas de formação técnico profissional (de 1200 a 1800 horas). Criaram-se, dessa maneira, itinerários de módulos correspondentes a Trajetos Técnico Profissionais (TTP) em uma série de especialidades que deveriam ser oferecidas em outro turno, que se propunham a desenvolver competências profissionais polivalentes, oferecendo formação especializada em uma ocupação social e produtiva, que podia levar até um ano ou mais de estudo para obter o título de técnico. Sua oferta podia se dar de forma complementar, concomitante ou consecutiva à Polimodal (p. 17). O título de egresso do nível médio técnico ou Polimodal habilitava a aceder a qualquer oferta da educação superior, universitária ou não. O autor conclui que a idéia que subjaz ao modelo é a de que a formação técnica integral somente seria alcançada mediante a articulação de ambos os tipos de ensino (Polimodal e TTP) e que os TTP, que se constituíam em uma oferta opcional complementar à educação polimodal, destinaram-se a substituir a educação técnico-profissional tradicionalmente oferecida nos marcos do CONET em todo o país (p. 17).

Investigadores do *Centro de Estudios y Investigaciones Laborales* (CEIL) identificam como primeiro e mais firme problema em relação às suposições e critérios a partir dos quais o INET planejou e implantou as propostas de *bachilleratos*¹⁴⁸ polimodais e os posteriores TTP o fato de se haver ignorado a existência e a vigência da oferta educativa das escolas técnicas. E isso se deveu a apropriação de propostas de outros países que não possuíam antecedentes semelhantes. Desse modo, não se partiu de uma análise crítica da realidade do país.

Na perspectiva de Gallart, por meio da *Ley Federal*, deu-se por terminado o modelo de escola técnica anterior. Para a autora, com a descentralização, as províncias tiveram que enfrentar simultaneamente inúmeros problemas para os quais não estavam preparadas. Além do mais, com a autonomia que o sistema organizativo do país garante às províncias, a aplicação da lei se deu de forma muito variada, sendo que em duas delas não se chegou a empreender mudanças, seja na estrutura ou no currículo, muito embora a reforma implantada no restante do país tenha ocasionado inflexões diversas nessas localidades. Para ela, as províncias passaram a responder por aspectos para os quais não estavam preparadas:

(...) la gestión de un importante número de escuelas que antes no dependían de ellas, un gran incremento de la matrícula como consecuencia de la mayor cobertura de la educación general básica, y un cambio curricular y organizacional para el que no estaban preparadas y que

¹⁴⁸ Na Argentina, o *Bachillerato* é um tipo de curso secundário cujo objetivo é preparar academicamente o aluno para os estudos superiores.

enfrentaba serias dificultades con la legislación laboral existente y los sindicatos docentes.¹⁴⁹ (GALLART, 2006, p. 23).

Como resultado, afirma ter ocorrido uma grande variação entre províncias:

(...) dos jurisdicciones han decidido mantener el sistema anterior, y en ellas las instituciones anteriormente técnicas continúan con su funcionamiento tradicional. Otras han realizado distintas adaptaciones, y las escuelas técnicas se han convertido en polimodales que incluyen como modalidad Producción de Bienes y Servicios o Ciencias Naturales y se articulan con trayectos técnicos que llevan a títulos de técnico en las especialidades tradicionales y en algunas nuevas. No existe hasta el momento un panorama preciso, tanto cuantitativo, como en términos de los currículos reales impartidos en la educación técnica a lo largo y a lo ancho del país.¹⁵⁰ (GALLART, 2006, p. 24).

Na prática, parece que cada província constituiu o polimodal em seu subsistema educativo de forma distinta e, em muitas delas, ocorreu apenas mudança nas denominações e algumas mantiveram, inclusive, escolas técnicas no modelo original, apesar de afirmarem a aplicação literal da *Ley Federal*¹⁵¹. Com efeito, a diversidade do ensino ofertado na Argentina tornou-se gritante. A Capital Federal e províncias de Río Negro e Neuquén foram as únicas que não empreenderam reformas estruturais em seus sistemas de ensino, ou seja, não aplicaram a *Ley Federal*. Entretanto, nelas, os efeitos da reforma educativa empreendida no restante do país se fizeram sentir sob diferentes aspectos. (GALLART, 2006). E em Neuquén, embora se proclame a não aplicação da *Ley Federal*, há registros de criação da EGB em algumas escolas, inclusive privadas. Na Capital Federal e na província de Río Negro, a motivação para a não aplicação da Lei era a oposição de seus governos locais ao governo nacional. Já em Neuquén, diferentemente, a recusa se deveu a uma oposição ativa do magistério. (RIVAS, 2004).

As diferenças observadas entre o sistema de ensino na Província de Buenos Aires¹⁵² e na Capital Federal, expressas no Quadro 9, abaixo, são exemplares da disparidade gerada que provocou inúmeros problemas em casos de transferências dos alunos de um sistema para outro.

¹⁴⁹ (...) A gestão de um importante número de escolas que antes não dependiam delas, um grande incremento da matrícula como conseqüência da maior cobertura da educação geral básica e uma mudança curricular e organizacional para a qual não estavam preparadas e que enfrentava sérias dificuldades com a legislação trabalhista existente e os sindicatos docentes.

¹⁵⁰ (...) duas jurisdicciones decidiram manter o sistema anterior e nelas as instituições originalmente técnicas continuam com seu funcionamento tradicional. Outras realizaram distintas adaptações e as escolas técnicas se converteram em polimodais que incluem como modalidade Produção de Bens e Serviços ou Ciências Naturais e se articulam com trajetos técnicos que conduzem a títulos de técnico nas especialidades tradicionais e em algumas novas. Não existe, até o momento, um panorama preciso, tanto quantitativo, como em termos dos currículos reais adotados na educação técnica ao longo do país.

¹⁵¹ As informações sobre a grande variação entre as províncias e a inexistência de estudos quantitativos e qualitativos da real aplicação da *Ley Federal* foram também confirmadas por informante ex-integrante da área de escolas secundárias e técnicas do Ministério da Nação.

¹⁵² Sobre a reforma educativa e a implantação do polimodal na Província de Buenos Aires, Cf.: ZAPATA (2006).

Quadro 9: Ensino na Argentina
Província de Buenos Aires

Pré-escolar	EGB 1	EGB 2	EGB 3	Polimodal
	3 anos 1º, 2º e 3º anos	3 anos 4º, 5º e 6º anos	3 anos 7º, 8º e 9º anos	3 anos

TTP (E.T.)

Pré-escolar	Capital Federal		Educação Secundária (Técnica)
	Ed. Primária	Educação Secundária (Bachiller)	
	6 anos de duração 1º ao 6º ano	5 anos de duração 1º ao 5º ano	6 anos de duração 1º ao 6º ano

FONTE: GCBA¹⁵³ e Ministério da Educação da Província de Buenos Aires¹⁵⁴

Convém destacar que, além da segmentação e dos demais problemas advindos da reforma educativa dos anos noventa, a educação profissional e a educação secundária, na Argentina, já apresentavam reconhecidamente alguns problemas históricos, alguns dos quais são evidenciados por Riquelme (1998, p. 36-38). Em relação à Educação Técnica, a autora aponta: planos e programas com tendência enciclopedista; profunda fragmentação entre teoria e prática; desatualização de conteúdos e *telescopização* dos mesmos; formação técnica específica mais teórica (enciclopedismo técnico); desvalorização das matérias humanísticas; semelhança maior com outras escolas secundárias do que com organizações produtivas (mais escola que oficina); nível de conhecimento e desatualização do pessoal docente em relação ao mundo industrial; e debilidades programáticas. Já em relação à Educação Secundária, os aspectos destacados pela autora são: debilidade das ações educativas e de formação para gerar alto grau de autonomia, estimular a capacidade de iniciativa, comunicação e criatividade dos trabalhadores; baixo estímulo para a geração, desenho e programação de projetos de trabalho que estimulem o pensamento científico, como indagador, antecipador e projetista; pouco rigor informativo em relação ao desenvolvimento científico e tecnológico das sociedades; e baixo nível de formação geral e humanística.

Além desses, Guelman (2001, p. 2) chama a atenção para outros problemas das escolas secundárias e técnicas argentinas: 1- a escola média permanece hoje tal como foi concebida e os adolescentes não encontram nela um espaço significativo com o qual se identifiquem; 2- sua dupla função de prolongamento da escola básica e de propedêutico de nível superior implica indefinição identitária; 3- a perda de capacidade de assegurar acesso ao ensino superior, a perda de relevância e a redução das exigências em função da reprovação e compreensão malfeita da reprovação impedem que

¹⁵³ Cf. site: <http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/?menu_id=9758>.

¹⁵⁴ Cf. site: <<http://abc.gov.ar/#>>.

ela cumpra suas funções históricas; 4- sua formação fechada não apreende a problemática do adolescente na atualidade de seu tempo e o significado atribuído pelos alunos à escola como dispositivo socializador no século XXI; a sua quebra em duas partes, com a *Ley Federal*, complicando ainda mais a construção de sua identidade.

No que se refere à educação profissional, afirma Gallart (2005, p. 3-4), a Argentina apresenta algumas características que conformam um fenômeno histórico bastante distinto de outros países da América Latina, sendo sua experiência, por isso, durante muitos anos, tema de discussão entre estudiosos da área na região. De acordo com a autora, a educação profissional, no país, nunca foi uma educação de segunda, voltada para os pobres, tendo sido muitas vezes mais exigente que alguns *bachilleratos*. Outra característica que marca a educação técnica argentina desde sua origem, conforme a autora é o seu caráter não terminal, ou seja, a idéia de duplo propósito – seguimento de estudos superiores na universidade e ingresso no mercado de trabalho – sempre esteve enraizada na educação técnica argentina.

Ainda que a autora tenha razão, não se pode perder de vista que o ensino foi e continua sendo dual também na Argentina, em razão da forma classista como a sociedade se organiza. Na prática, a educação profissional cumpriu o papel prioritário de formar força de trabalho qualificada para a indústria, uma vez que se pretendia reservar o acesso à educação universitária às elites. Sobre esse aspecto, Tedesco (2001) afirma que o nível secundário sempre foi o mais complexo e crítico do sistema educativo argentino. Em suas palavras, a educação secundária era:

Tradicional, de caráter geral, preparatória do nível superior, com a função de formar a elite intermediária entre a cúpula social dirigente e a base da população, caracterizava-se por planos de estudos enciclopedistas que não correspondiam com os requerimentos das funções clássicas de formação da elite e a passagem à educação superior ao *bachirellato*. Nesse modelo, o *bachirellato* constituía a modalidade tradicional enquanto o magistério e o ensino técnico estavam destinados a recrutar alunos da população que não deviam aceder à educação superior. Historicamente, a diversificação de educação média obedeceu a essa pretensão de reservar as funções clássicas de formação da elite e passagem à educação superior ao *bachirellato*. De modo que as outras modalidades foram pensadas como terminais (não garantiam a passagem ao nível superior), ainda que, frente à luta dos setores aos quais estavam dirigidas, terminaram perdendo esse dito caráter. (TEDESCO, 2001, p. 15-16).

Segundo Cunha (2000b, p. 18), as mudanças advindas com a *Ley Federal* estariam fundadas em um entendimento de que na sociedade contemporânea não existe limites precisos entre as funções até então desempenhadas por diferentes tipos de escola. Em decorrência, estabeleceu-se a implantação de um núcleo de competências fundamentais para todos os alunos, por meio de parâmetros curriculares básicos. Analisando a reforma da educação secundária argentina, o autor sintetiza-a em quatro pontos: i) a inclusão de elementos profissionalizantes no ensino secundário - nível polimodal - de modo

bastante especificado; ii) a dissociação entre o nível polimodal e os TTP, que constituem cursos distintos; iii) a exigência da conclusão de todo o nível polimodal para a obtenção do certificado de técnico e iv) a possibilidade de candidatura irrestrita dos técnicos aos cursos de nível superior.

A reativação econômica operada a partir de 2003, para Gallart (2006), provocaria a reativação do interesse pela educação técnica no país e faria ressurgir a demanda por pessoal qualificado para a indústria, dando origem a uma perspectiva de reorganização da educação técnica, que se conformaria na *Ley de Educación Técnico Profesional*, Lei nº 26.058/2005 (ARGENTINA, 2005), aprovada pelo governo Kirchner.

Em realidade, uma das primeiras medidas concretas desse Governo no sentido de desenvolvimento de uma nova política educacional que levasse também em conta aspectos manifestos nas estratégias do BM parece ter sido a aprovação dessa Lei. Após um ano de tramitação, a nova norma pretendeu assegurar a unidade e coerência da Educação Técnico-Profissional em nível nacional, garantir o federalismo na definição das políticas e responder às demandas e necessidades do sistema. A intenção manifesta era revitalizar o ensino desenvolvido em mais de 1200 escolas técnicas de todo o país nos níveis médio e terciário não universitário. (LA NACIÓN, 2005).

Com efeito, promovem-se correções de rumo nas políticas para a educação secundária e técnica a partir de 2005. É importante destacar que a *Ley de Educación Técnico Profesional* regulamenta e ordena a educação técnica profissional de nível médio e superior não universitário do sistema educativo nacional e a formação profissional (art. 1º). Um dos seus fins e objetivos é estruturar uma política nacional e federal integral, hierarquizada e harmônica na consolidação da educação técnica profissional. (art. 6º).

Segundo os formuladores, o processo de elaboração da Lei se desenvolveu considerando as discussões com os futuros destinatários da legislação e as manifestações de distintos setores sociais. Foram levadas em conta, primeiramente, as legislações vigentes em âmbito nacional e nas províncias. Consideraram-se, também, legislações internacionais mais recentes, notadamente as da Espanha, do Brasil, da Itália, da Colômbia e do Chile. (MINISTÉRIO DE LA EDUCACIÓN, 2005).

Fruto de iniciativa do executivo, tal Lei disputava com outras quatro propostas da oposição e sofreu várias críticas. As principais foram atinentes à curta duração dos cursos, ao estabelecimento dos mil e quinhentos títulos e dois mil planos de estudos dispersos, delineados pelo Ministério da Educação, por serem considerados excessivos, e ao baixo investimento financeiro na iniciativa, uma vez que a Lei prevê a criação de um fundo de duzentos e cinquenta milhões de pesos para modernizar oficinas, laboratórios e outros recursos. Também se fizeram presentes questionamentos ao projeto em geral, considerando-o orgânico à *Ley Federal*. A alegação se pautava na idéia de que, embora o

processo de definição da norma tenha sido envolto por um discurso de recuperação do lugar da educação técnica que se havia perdido por meio da *Ley Federal*, a nova lei preserva alguns de seus traços. Outro questionamento foi a omissão em relação às escolas técnicas, que sequer foram citadas.

Imen (2007), para quem embora a *Ley de Educación Técnico Profesional* tenta salvar em alguma medida o descalabro que a *Ley Federal* perpetrou sobre a educação técnica, considera que a mesma a subordina direta e imediatamente aos interesses do capital, na medida em que, entre outras coisas, remete à vinculação entre instituições educativas e as empresas e estabelece modos de subordinação do sistema educativo à produção de mercadorias.

A Lei nº 26.058/2005 se antecipa à formulação da nova lei geral de educação, prometida por Kirchner em caso de reeleição, como já referido. Naquela ocasião, as possibilidades que a reforma educacional da Argentina apresentava eram polarizadas entre substituir ou manter a lógica e conteúdos antecessores e tendências dos países vizinhos, entre eles o Brasil. Somente um ano depois de sua aprovação, o Ministério da Educação argentino impulsionou o processo de elaboração de uma nova lei geral de educação, com vistas a substituir a *Ley Federal*. O processo de aprovação da nova Lei foi deflagrado com a apresentação à sociedade de um *Documento Base* para debate público. O objetivo era a elaboração da nova norma, tendo em vista a perspectiva de superar as desigualdades e a fragmentação do sistema vigente. Intitulado *Documento para el Debate - Ley de Educación Nacional: Hacia una Educación de Calidad para una Sociedad más Justa* (ARGENTINA, 2006), o documento contém os eixos essenciais que deveriam contemplar uma nova lei de educação. Em seu texto, destacam-se, entre outras, propostas vinculadas à universalização da oferta do nível inicial, à ampliação da oferta de educação para adultos, à extensão da jornada escolar e à ampliação da obrigatoriedade escolar até a finalização do nível de educação secundária. O documento não aponta diretrizes para o ensino técnico profissional e para o financiamento de universidades, sob a alegação de que o mesmo não se fará referências a temas já tratados por outras leis e/ou cuja norma legal seja matéria de futuras modificações. Como anexo, foram apresentados a Metodologia, o calendário proposto para consulta, debates e elaboração da lei, e vinte perguntas para orientar a discussão, configurando um processo de estudos preliminares dirigidos à preparação da Lei de Educação Nacional. O processo de debates, orientado pelo Ministério da Educação, foi previsto para ser realizado em cento e oitenta dias e a intenção era aprovar a nova norma antes do fim desse mesmo ano.

Várias foram as manifestações de resistência à proposta explicitada no documento e à convocatória para os debates por parte de pesquisadores, associações de docentes e outros segmentos. Segundo a *Asociación Gremial docente da UBA* (AGD), o processo representou uma

farsa, pois a convocatória serviu como um mecanismo que ocultou e legitimou as imposições antidemocráticas que ignoraram toda a comunidade educativa. (AGD/UBA, 2006). Convergindo com essas análises, Imen (2006a) manifesta sua desconformidade com as continuidades que aparecem na política expressa no documento base e no projeto de lei e destaca dez pontos decisivos contra a proposta do governo (Imen, 2006b):

- dispõe de prazos insustentáveis para um debate profundo, sério e argumentativo da Lei;
- não contempla tempos, recursos e aprendizagens imprescindíveis para uma participação responsável, argumentada e adequada;
- foi elaborado por intelectuais comprometidos com a chamada Transformação Educativa neoliberal;
- contém um discurso ambíguo, contraditório a uma proposta de norma legal e coerente;
- não dá referência às motivações amplamente conhecidas pela que reclamamos a revogação da *Ley Federal*;
- reinstala postulados da referida *Ley Federal*, como os da idéia de um estado Avaliador e a dimensão da educação religiosa nas escolas públicas;
- contém afirmações controvertidas, entre as quais resgata a Teoria do Capital Humano que deposita na educação a resolução dos problemas do desemprego e da pobreza;
- sustenta uma noção de cidadania delegada;
- A clamada "qualidade educativa" fica em mãos de *expertos* reconhecendo-os como possuidores de conhecimentos legítimos;
- formula o conceito de "educação permanente" sem definir claramente seu conteúdo. Reduz o papel do docente a mero aplicador de saberes e dispositivos resolvidos "por cima" do sistema educativo e "de fora" das instituições docentes.

Em setembro de 2006, foi lançado um anteprojeto de lei, que deveria ser submetido a um novo processo de debates antes de ser levado ao Congresso Nacional. E já em dezembro de 2006, foi aprovada a nova *Ley de Educación Nacional de la Argentina*, Lei nº 26.206 (ARGENTINA, 2006). Segundo seu texto, o sistema educativo argentino terá estrutura unificada em todo o país e a obrigatoriedade escolar se estende desde a idade de cinco anos até a finalização da educação secundária (arts. 15 e 16).

A universalização do ensino secundário, na prática, não se apresenta como tarefa de fácil alcance. Segundo a CTERA (2008), essa nova lei que amplia a obrigação do Estado de garantir o ingresso, a permanência, a aprendizagem e o egresso do nível secundário surge em um contexto de grande desigualdade na cobertura dos distintos níveis educativos. Para que se torne realidade a universalização do ensino secundário em um sentido democratizador, torna-se necessário superar

alguns desafios atuais entre os quais se evidencia o grande número de jovens que não acede à escola e, entre esses, uma parte importante pertence aos setores mais pobres da população. Portanto, seria necessário criar, no mínimo, mais de 1,1 milhões de vagas, 57 mil turmas e 2.800 unidades educativas de nível secundário no país.

Com a unificação, a estrutura do Sistema Educativo Nacional, sob a Lei nº 26.206, passa a compreender quatro níveis e oito modalidades (art. 17), cujas sínteses podem ser observadas no Quadro 10. A Lei estabelece sete modalidades de ensino e define a sua abrangência. São elas:

1. Educação Técnico Profissional: educação secundária, educação superior não universitária e formação profissional.
2. Educação Artística: educação secundária e educação superior não universitária.
3. Educação Especial: todos os níveis de ensino e modalidades.
4. Educação Permanente de Jovens e Adultos: alfabetização e educação obrigatória.
5. Educação Rural: educação inicial, primária e secundária.
6. Educação Intercultural Bilíngüe: educação inicial, primária e secundária (aos povos indígenas).
7. Educação em Contextos de Privação de Liberdade: educação obrigatória e favorecimento na educação superior, modalidades e formação profissional.
8. Educação Domiciliar e Hospitalar: educação inicial, primária e secundária.

Seu texto dedica apenas um capítulo à educação técnico profissional (Cap. VI) que, possuindo um único artigo, define-a como modalidade da educação secundária e da educação superior, responsável pela formação de técnicos médios e superiores e, também, pela formação profissional, podendo ser implementada em instituições de gestão pública ou privada (art. 38).

A educação secundária, na Argentina, é oferecida em quatro formas principais: *bachillerato* e afins, comercial e afins, técnica e afins, e agropecuária. Nas chamadas escolas comuns, os ciclos orientados dos cursos de *bachiller* e comerciais duram dois anos. Nas técnicas e agropecuárias, duram três anos.

Segundo dados da Secretaria de Educação do Governo da Cidade de Buenos Aires (GCBA)¹⁵⁵, de 1994 a 1999, o maior número de matrículas na educação secundária do país foi registrado na modalidade *bachiller*, seguida da comercial, com aproximadamente 50% e 27%, respectivamente. As técnicas apareceram em terceiro lugar, com aproximadamente 20% das matrículas. Em 1986, as matrículas nos *bachilleratos* e comerciais se dividiram entre os setores público e privado, com uma pequena vantagem para o setor público. Já nas modalidades técnica e

¹⁵⁵ *Secretaría de Educación del GCBA* (2002).

agropecuária, o percentual subiu para 70% nas públicas. No período de 1994 a 1999, verificou-se um crescimento do setor privado nas modalidades *bachilleratos* e comerciais alterando a vantagem anterior para o setor privado. Mas na modalidade técnica o crescimento se deu no setor público que passou a reunir mais de 80% das matrículas.

Quadro 10: Estrutura do Sistema Educativo Nacional Argentino, segundo a Lei n° 26.206/2006

Níveis	Duração/ faixa etária/Público alvo	Oferta	Forma de Acesso	Objetivo	Gestão
Educação Inicial	Jardins Maternais: Crianças de 45 dias a 2 anos. Jardins de infantes: Crianças de 3 a 5 anos.	Último ano obrigatório.	Matrícula diretamente na escola.	Promover a aprendizagem e desenvolvimento das crianças (afetivo, ético, estético, motor e social).	Estatal, privada e/ou pertencentes a organizações sem fins lucrativos, sociedades civis, grêmios, sindicatos, cooperativas, organizações não governamentais, de bairros, comunitárias e outras.
Educação Primária	Crianças de 06 a 12 anos.	Obrigatória	Matrícula diretamente na escola.	Promover formação integral, básica e comum que permita ao aluno participar plenamente da vida familiar, escolar e comunitária.	
Educação secundária	Duração de 5 a 6 anos. Ciclo Básico: 3 anos. Ciclo Orientado: 2 anos nas escolas comuns e 3 nas escolas técnicas. Adolescentes e jovens que tenham concluído o nível de Educação Primária.	Obrigatória	Matrícula diretamente na escola.	Habilitar os alunos para o exercício pleno da cidadania, para o trabalho e para a continuação dos estudos.	
Educação Superior	A partir de 18 anos Jovens que tenham concluído a Educação Secundária.	Não obrigatória.	Não Universitária	Matrícula diretamente na escola. Proporcionar formação superior de caráter instrumental nas áreas humanísticas, sociais, técnico-profissionais e artísticas.	
			Universitária	Matrícula diretamente na Universidade. Na Universidade de Buenos Aires, após aprovação no Ciclo Básico Comum (CBC). Formar e capacitar científicos, profissionais, docentes e técnicos, capazes de atuar com solidez profissional, responsabilidade, espírito crítico e reflexivo, mentalidade criadora, sentido ético e sensibilidade social. Promover e desenvolver a pesquisa científica e tecnológica, os estudos humanísticos e as criações artísticas. Estender sua ação e serviços à comunidade.	

FONTE: Lei n° 26.206/2006

Desde 2006, as províncias analisam e discutem sua posição ante a nova norma nacional e algumas se prepararam para empreender ajustes a partir de 2008, pondo fim ao polimodal e voltando ao sistema anterior à *Ley Federal*, com algumas mudanças. A Província de Buenos Aires editou sua

nova lei provincial em 2007¹⁵⁶. A Capital Federal e as províncias de Río Negro e Neuquén, que como já referido não aplicaram tal Lei e, portanto, não adotaram o modelo em seus subsistemas de ensino, buscam encontrar formas de contornar os inúmeros problemas que impactaram suas escolas ao longo dos últimos anos, recuperar perdas e/ou obter algum ganho no novo contexto. Uma das medidas que se vislumbrou foi a cisão da condução das políticas do ensino secundário e técnico, mediante a criação de secretarias separadas para esses ramos. Tal medida defendida tanto pelos sindicatos mais representativos do ramo da educação técnica, *Asociación del Magisterio de Enseñanza Técnica* (AMET) e *Unión Docente Argentinos* (UDA), quanto por dirigentes das escolas técnicas vem sendo negociada e, em alguns casos, já vem sendo posta em prática. Todos parecem enxergar, na alternativa, a possibilidade de obter maior importância e recursos para o ramo e com isso, maiores ganhos para as escolas e seus profissionais.

Brasil e Argentina: algumas semelhanças e diferenças

O foco principal deste capítulo foi a educação profissional no Brasil e na Argentina, mas para chegar a isso se procurou apresentar, primeiramente, um breve quadro das reformas educativas operadas a partir dos anos 1990, em cada país, assim como oferecer uma breve caracterização geral dos mesmos, para que a educação profissional pudesse ser melhor compreendida, em cada um dos contextos estudados.

Como se pode observar ante ao exposto, há muitas diferenças entre esses dois países. Há que se reconhecer, no entanto, que a despeito da tamanha diferenciação, há também muita afinidade, o que os torna singulares em muitos aspectos e gerais em outros tantos. E são essas características díspares e análogas que permitem e enriquecem as comparações e as aprendizagens.

Não se pretende aqui destacar exaustivamente as diferenças e semelhanças gerais entre os países, já que foge do foco deste estudo. Entretanto, há aspectos importantes que devem ser enfatizados nesse momento.

Um é o reconhecimento de que as diferenças entre Brasil e Argentina se fazem presentes em uma multiplicidade de questões, como a história de cada um, o idioma e cultura em geral, a extensão territorial, o tamanho e a composição da população, o sistema econômico e a organização política e administrativa, as experiências com regimes ditatoriais, os indicadores econômicos e sociais, as crises, as políticas públicas adotadas e seus resultados, a distribuição da riqueza, o desemprego, a história,

¹⁵⁶ Lei nº 13.688/2007. Cf.: *site* <<http://abc.gov.ar/LaInstitucion/SistemaEducativo/consulta2007/default.cfm>>.

avanço, estrutura e organização atual da educação, as reformas educativas empreendidas na década de 1990, a capacidade de respostas, de organização e de luta dos trabalhadores e populares, e as experiências vivenciadas por estes ao longo de sua história. E a lista poderia se estender muito mais. Entretanto, nessas mesmas questões, há muitas equivalências nos dois países. Por essa multiplicidade de pontos de contato e distanciamento, torna-se necessário distinguir e eleger alguns dos aspectos mais relevantes ao objeto da tese para realçar na comparação aqui proposta.

No campo da economia, serão destacados apenas alguns comentários para os quais se recorrerá aos estudos de Mattei e Santos Júnior (2007), que promovem um resgate histórico do processo de formação industrial comparando Brasil e Argentina. Na educação, buscar-se-á deter um pouco mais nesta comparação final, com destaque na análise das legislações.

Mattei e Santos Júnior partem das primeiras manufaturas implantadas paralelamente ao modelo agroexportador dos últimos anos do século XIX passando pelo esgotamento desse modelo e, posteriormente, pelo início do processo de industrialização por substituição de importações em seus dois momentos, sendo o primeiro não induzido e o segundo, de planejamento orientado e comandado pelo Estado. Finalmente, promovem uma comparação entre Brasil e Argentina, mostrando como o modelo de industrialização por substituição de importações termina, em ambos os casos, no fim dos anos 1970. Ressaltam os autores que esses países chegaram à década de 1980 como nações industrializadas apresentando, contudo, enormes contradições de ordem econômica e social.

O primeiro problema identificado foi a inflação que, no Brasil, evidenciou-se no final do Plano de Metas, após o primeiro choque internacional dos preços do petróleo em 1973, e que seria um problema crônico durante a década de 1980. Na Argentina, os surtos inflacionários foram maiores durante o governo de Perón, evidenciando-se, também, como no Brasil, após o primeiro choque internacional dos preços do petróleo e igualmente constituindo-se em um problema crônico durante a década de 1980.

Outro problema foi o endividamento externo, acentuando-se a dependência em relação a importações ou empréstimos externos. A crise da dívida externa também vivida por esses países no início da década de 1980 foi reveladora do agravamento da situação. As importações geraram déficits na balança comercial dos dois países. A dependência externa foi acentuada, nos dois casos, com os respectivos projetos desenvolvimentistas, que priorizaram bens de consumo duráveis constituídos por empresas multinacionais.

Também se destaca a concentração de renda que, tanto no Brasil como na Argentina, foi agravada como resultado das políticas salariais do período e da formação de uma classe média assalariada, responsável pelo consumo dos bens produzidos pelos setores dinâmicos enquanto uma

grande parcela da população se caracterizava por não possuir a qualificação demandada por esses setores. No Brasil, a concentração de renda foi intensificada durante o governo militar, quando se promoveu a redução salarial dos trabalhadores e a restrição do poder dos sindicatos. Diferentemente, na Argentina, a concentração de renda foi amortecida pelo aumento dos salários no período de 1963 a 1973, em função da recuperação e pela usual pressão exercida pelos sindicatos.

Trazendo o tema para a atualidade, tem-se que, em 2006, a concentração de renda no Brasil rendeu aos 10% mais ricos o correspondente a 45,3% do PIB, enquanto na Argentina os mesmos 10% abocanharam 27% do PIB.

Associado à concentração de renda, desponta o problema da concentração industrial e regional que, nos dois países, deveu-se às escalas de produção lucrativas exigidas pelos setores intensivos de capital e demandantes de mão-de-obra qualificada. No Brasil, a concentração espacial se deu na região Sudeste e, na Argentina, todo o parque industrial parece haver se concentrado na região de Buenos Aires.

Nos dois países, uma parcela expressiva da população foi excluída dos progressos decorrentes da industrialização, constituindo uma massa de desocupados e empregados mal remunerados, agravando o quadro social nas décadas que se seguiram. Na Argentina, o pico de desemprego se deu em 2002, alcançando a taxa de 20,8%.

Na década de 1990, os dois países adotaram políticas de liberalização comercial. No Brasil, mesmo com efeitos nocivos sobre o parque industrial, alguns setores como têxtil, calçados, metal-mecânico e agroindustrial conseguiram adquirir competitividade internacional. Na Argentina, a abertura realizada em 1990 deu continuidade ao processo de desindustrialização empreendida em 1976 e o país tem hoje sua produção voltada, sobretudo, à exportação de soja não processada.

Ao final do processo de industrialização por substituição de importações, o Brasil apresentou um maior grau de industrialização que a Argentina, não obstante apresente um maior nível de concentração de renda e de desequilíbrios sociais que o caso argentino.

No entanto, embora tenham conseguido constituir seu parque industrial, ambos permanecem em condições de economias periféricas e dependentes. De todo modo, a Argentina vem apresentando melhores resultados que o Brasil nos últimos anos. Isso pode ser confirmado pelo crescimento do PIB em 2006, que no Brasil foi de 3,7% enquanto na Argentina representou mais que o dobro, 8,5%. Em 2007, as taxas de crescimento foram de 5,4% e 8,7%, respectivamente, reduzindo a diferença.

No campo da educação, há que se destacar que se a Argentina foi pioneira na América Latina na universalização do ensino primário, no Brasil a expansão do ensino fundamental tardou muito e só em 1996 chegou-se perto da universalização.

O analfabetismo ainda é um problema grave no Brasil. Em 2006/2007, a taxa de 10,4% o colocou em primeira posição em um grupo de 21 países, enquanto na Argentina tem uma expressão bem menor, observando-se períodos em que quase foi extinto. Sua taxa de analfabetismo em 2006/2007 foi de 2,5, situando-o em 11º lugar no mesmo grupo de países.

Nos dois países, observam-se semelhanças em relação à permanência da dualidade estrutural que marca a educação e que pode apresentar uma complexidade maior nos últimos anos.

Entre os resultados das reformas educacionais operadas nos dois países a partir de 1990, consubstanciadas nas legislações educacionais do período, verificam-se como elementos comuns a segmentação e a diferenciação do ensino, o que se observa, sobretudo, a partir do ensino médio/secundário. A dupla oferta do ensino médio/secundário e profissional reflete um problema de difícil solução nos marcos do capitalismo, marcado por relações de poder de uma sociedade dividida em classes sociais, na qual se atribui a cada uma delas distintas funções intelectuais e dirigentes ou instrumentais, com vistas a reproduzir e atender à divisão social e técnica do trabalho.

As Influências do campo internacional na definição das políticas de governo também se expressam de forma contundente nos dois países, como de resto na maioria dos países da região. As orientações em comum se referiram inicialmente à reforma do Estado em meio ao ajuste estrutural e, em seu seio, às reformas educacionais sob a lógica produtivista.

A descentralização educativa é outro aspecto comum entre os países a partir de 1990, embora se verifiquem sensíveis diferenças nos processos. Enquanto na Argentina a transferência é operada da Nação para as províncias, abrangendo o ensino secundário, no Brasil a passagem se dá dos Estados para os municípios, abrangendo o ensino fundamental. Em ambos os casos, a reorganização da oferta se deu sob fortes restrições financeiras e operacionais para aqueles que arcaram com as novas responsabilidades.

O acesso à educação superior é muito distinto nos dois países. Na Argentina, que teve sua primeira universidade em 1613, o acesso à universidade é livre, contudo os cursos têm duração mais longa que no Brasil e os índices de abandono são alarmantes. No Brasil, onde a primeira escola de ensino superior se deu em 1808, para acesso às universidades vigora a seleção por concurso vestibular classificatório. Tal processo deixa de fora a grande maioria dos candidatos. Em ambos os países, há filtros ao acesso à educação superior, porém eles são distintos. Enquanto no Brasil o filtro é anterior, pois se impede o acesso, na Argentina ele se apresenta posteriormente, quando a falta de condições de permanência inviabiliza para muitos a continuidade dos estudos nesse nível de ensino. Ademais, a diferenciação entre ensino superior universitário e não universitário possibilita caminhos diferenciados aos demandantes, reduzindo a pressão pela formação universitária. A partir da década de 1990, no

Brasil, a educação superior sofreu uma grande expansão no setor privado, enquanto na Argentina verificou-se uma contenção desse processo, predominando as universidades públicas sobre as privadas.

Em relação às legislações relativas à educação profissional em vigor nos dois países também se verificam significativas semelhanças e diferenças. Entre as semelhanças, pode-se destacar inicialmente o processo que envolveu a aprovação da norma. Embora submerso em discurso e estratégias alardeadas como democráticas, a centralização das decisões nas mãos do governo foram notórias. No Brasil, o instrumento legal utilizado - um decreto - foi objeto de grande resistência da sociedade civil, entre as quais se destacou a posição da ANPED. Na Argentina, essa questão se evidenciou sobretudo nos prazos para os debates e construção da proposta.

Outra similitude foi a reduzida expressão que a educação profissional apresenta nas legislações. Em ambos os países, tratam-na de forma muito rápida, deixando em aberto muitas definições relevantes como o financiamento, entre outras (LDB-EN no Brasil e *Ley Federal/Ley Nacional*, na Argentina).

Análoga também é a continuidade presente nas legislações atuais em relação à legislação anterior, embora também se verifiquem algumas mudanças.

Há ainda convergência entre os dois países com relação à constituição da educação profissional como uma modalidade de ensino, localizada fora do sistema regular, cuja oferta não é obrigatória. A flexibilidade é, portanto, marcante nos dois países, embora, nos dois casos, haja centralização na esfera federal no que se refere à definição de diretrizes curriculares e avaliações dos resultados da educação.

Em relação aos níveis que conformam a educação profissional, embora essa denominação não seja explicitada em nenhum dos casos, verifica-se uma grande convergência. Em ambos os países, prevêem-se três níveis que se correlacionam com os diferentes níveis do ensino regular. Na Argentina, segundo a Lei nº 26.206/2006, a modalidade *Educación Técnico Profesional* é responsável pela oferta de formação de: técnicos médios, técnicos superiores e formação profissional. No Brasil, segundo o Decreto nº 5.154/2004, a educação profissional será desenvolvida por meio de cursos e programas referentes à: formação inicial e continuada dos trabalhadores, educação profissional técnica de nível médio e educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação.

Também a ênfase à Educação de Jovens e Adultos (EJA), presente nas recomendações dos Organismos Internacionais, apresenta-se, de forma evidente nos dois países, como alternativa à educação profissional.

Dentre as diferenças entre os dois países, podem-se destacar inicialmente o caráter terminal que marcou a experiência brasileira até início da década de 60, quando a paridade foi finalmente

garantida pela Lei, enquanto na Argentina, desde sua origem, a educação profissional acabou cumprindo um duplo papel de permitir a seus egressos o seguimento dos estudos em nível universitário e ingresso no mercado de trabalho, ainda que a diversificação do ensino médio contivesse, em si, a pretensão de reservar à elite, por meio do *bachirellato*, o acesso à educação universitária.

Outra diferença encontra-se nos nomes dados à modalidade. No Brasil, ela é denominada de educação profissional e, no atual governo, foi agregada ao termo a expressão *e tecnológica*, como forma de ampliar o seu escopo. Na Argentina, a modalidade é denominada educação técnico-profissional.

Quanto aos níveis de ensino, verifica-se uma diferença significativa. No Brasil, o ensino regular é constituído apenas por dois níveis (Educação Básica e Educação Superior). Ao ensino médio é atribuído o papel de etapa final da educação básica não se configurando, portanto, como uma educação secundária. Já na Argentina, o ensino regular é composto por quatro níveis de ensino, entre os quais se situa o secundário (Educação Inicial, Educação Primária, Educação Secundária e Educação Superior).

Embora pertencentes a níveis distintos, verificam-se semelhanças em relação à função do ensino médio/secundário nos dois países. Entretanto, há diferenças em relação à obrigatoriedade de sua oferta. Enquanto no Brasil o ensino médio representa a última etapa da Educação Básica e está fora do ensino obrigatório, na Argentina o ensino secundário representa a última etapa e o novo piso da escolaridade obrigatória. Em ambos os casos, a universalização desses ensinos está, no horizonte de possibilidades, longe de se tornar algo concreto.

A duração do ensino médio/secundário também é distinta nos dois países. Enquanto no Brasil tem a duração de três anos, na Argentina se estende por seis anos. Essa diferença implica a distinção também na faixa etária dos alunos, correspondente ao ensino. No Brasil, acedem jovens a partir de 15 anos, enquanto na Argentina, os ingressos têm idade a partir de 13 anos.

Há também diferenças na organização e na divisão do trabalho docente nas escolas públicas que oferecem a modalidade de educação profissional nestes países. Na Argentina, o trabalho docente é compartilhado entre professores de teoria, MEP e preceptores, que têm funções, jornadas de trabalho e salários distintos, atuam em locais de trabalho diferentes e se agremiam em sindicatos¹⁵⁷ também

¹⁵⁷ Na CABA, registram-se, aproximadamente, 13 sindicatos vinculados a diferentes centrais, que podem agremiar os docentes da educação profissional. A filiação é de livre escolha do docente. A AMET é a agremiação típica dos MEP.

distintos. No Brasil, o trabalho docente na educação profissional é compartilhado somente entre professores, que podem ser da área de cultura geral, típica do ensino médio, ou da área técnica e, embora possa haver distinção na jornada de trabalho, no local e na atividade, pela própria natureza do ensino, o cargo exercido e o salário não são desiguais por essa natureza. Também a agremiação sindical não é diferenciada por ela. Ocorre que, no Brasil, os professores se vinculam à sindicatos organizados mais em função do nível de ensino, não havendo uma organização específica dos professores da área técnica.

Quanto ao financiamento, observa-se que, no Brasil, aprovou-se, em 1996, um Fundo (FUNDEF, depois de 10 anos substituído pelo FUNDEB) que deixou de fora as modalidades de ensino, ou seja, não contemplou a educação profissional. Na Argentina, com a descentralização das escolas secundárias nacionais às províncias, o financiamento ficou exclusivamente a cargo das mesmas. Atualmente, encontra-se em elaboração um anteprojeto de lei que prevê a criação de um fundo próprio para a educação técnico-Profissional.

Uma diferença que também parece importante entre esses dois países no tocante à educação profissional reside no sentido atribuído a essa modalidade. Se no Brasil houve nos últimos anos uma queda do emprego formal em geral seguida por alguma recuperação, esta repercutiu sobre o destino dos egressos da educação profissional no mercado de trabalho. Assim mesmo, a indústria, ou seja, o setor industrial continuou deixando aberta a possibilidade de acesso aos técnicos de nível médio, ainda que sob menor expressão, com novas demandas de formação e novas condições de emprego e trabalho. Na Argentina, a situação parece ser mais grave, uma vez que a indústria no país descendeu e o setor de serviços é que veio se expandindo. Dessa forma, os cursos técnicos de origem industrial perderam seu sentido, uma vez que não há absorção de seus egressos no mercado de trabalho argentino, na área habilitada. Como forma de enfrentar esse problema, várias escolas técnicas do país passaram a oferecer cursos voltados para a área de serviço, para os quais as oficinas, como espaços de articulação entre teoria e prática, apresentaram-se ainda mais despropositadas. Além do mais, parece haver se extinguido a identidade que deu origem e conformou à educação profissional no país, qual seja a indústria como o horizonte da formação.

Outro aspecto comum verificado na educação profissional nos dois países é a sua oferta articulada ao ensino regular, de forma complementar, concomitante ou consecutiva, o que complexifica ainda mais a segmentação do ensino. No Brasil, isso se verificou à luz do Decreto nº 2.208/1997, em relação aos diferentes níveis da educação profissional, e, na Argentina, em relação ao Polimodal e aos TTP, nos marcos da *Ley Federal*.

Em relação à hierarquização das instâncias de gestão do sistema de ensino, no que tange ao ensino médio/secundário e à educação profissional, verifica-se também convergência entre os países. No Brasil, embora durante o governo Cardoso a separação dos ensinos tenha sido uma imposição intransigente, estes foram geridos, no âmbito do MEC, por uma mesma secretaria - a SEMTEC. Curiosamente, quando a articulação desses ensinos foi permitida, durante o Governo Lula, a separação de sua gestão se expressou pela localização dos mesmos em distintas secretarias, SEB e SETEC, respectivamente. Na Argentina, observa-se o mesmo movimento. Embora na vigência da *Ley Federal* as escolas técnicas tenham se vinculado à mesma secretaria que reunia todas as escolas secundárias da Capital Federal, a cisão da gestão começa a se efetuar na vigência das novas normativas substitutivas. Em ambos os casos, a justificativa para a separação parece ter sido a suposta especificidade da educação profissional e a necessidade de lhe conferir prioridade política.

Em síntese, pode-se afirmar que, na história da educação profissional, nesses países, registra-se um movimento de avanços e recuos que se relacionam com a economia nacional e com requerimentos externos em cada momento histórico e que esse movimento se apresenta de forma contundente nos governos a partir de 1990.

Além do mais, as atuais políticas para a educação profissional apontam para os sistemas de ensino e para as instituições de educação profissional desses dois países a possibilidade de novos arranjos e experiências, cujos resultados ainda se encontram em aberto, podendo representar novos avanços e/ou retrocessos, o que deve ser investigado na prática social.

As questões até aqui registradas, identificadas fundamentalmente a partir de pesquisa documental, já sinalizam significativas e curiosas convergências e divergências entre Brasil e Argentina.

Contudo, com as informações obtidas na pesquisa de campo, ou seja, na observação *in loco* nas escolas dos dois países, já foi possível a identificação de novas convergências e divergências que desafiam a reflexão sobre seus significados mais amplos.

Considerando as possibilidades que a pesquisa empírica pode abrir em termos de novos conhecimentos, pode-se esperar que as informações obtidas venham ampliar as percepções sobre a aplicação das reformas e das políticas para a educação profissional e seus impactos sobre a realidade concreta das escolas, sua organização, sobre o trabalho e a conflitividade docente em cada um dos países focalizados. Isso será o objeto do próximo capítulo.

CAPÍTULO IV

*Dia tras dia se abre la esperanza
de que tenga cada uno un lugar
mentes calladas ya despiertan
a latidos de sus almas
(León Gieco)*

AS ESCOLAS E OS DOCENTES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL E NA ARGENTINA

Apresentação

Este capítulo reúne parte das informações obtidas na pesquisa de campo realizada nas escolas estudadas no Brasil e na Argentina. Seu objetivo é retratar a realidade na qual se insere cada uma dessas escolas e seus docentes e apresentar algumas características de seus professores.

Na primeira parte do texto, que se fundamenta na literatura, em legislações e documentos institucionais das escolas, sindicatos e governos, bem como na observação de campo, procura-se apresentar cada escola, expor alguns de seus dados históricos e sua caracterização atual, destacando-se aspectos como natureza jurídica, ensino oferecido, organização administrativa, instalações físicas, quadro de pessoal, salários e organização sindical dos docentes. Optou-se por realizar a exposição dos dados por país, separadamente, ou seja, por escola. Essa decisão deveu-se à necessidade de realizar descrições prolongadas, assim como esclarecimentos referentes a cada contexto estudado. Também motivou a opção, a crença de que uma apresentação comparada com tamanho detalhamento poderia comprometer a visão da totalidade de cada país.

Na segunda parte do capítulo, que se baseia nas informações colhidas dos informantes por meio do questionário referentes ao perfil docente, são apresentadas algumas características dos professores da educação profissional de ambos os países. São também agregados excertos de entrevistas com os docentes, com o propósito de ampliar a percepção sobre alguns dos temas abordados nestes dois instrumentos. No texto, que expressa respostas diretas dos docentes, diferentemente da anterior, optou-se por organizar e dispor os dados dos dois países de forma articulada, de modo a evidenciar as principais semelhanças e diferenças existentes e possibilitar a comparação.

Por fim, busca-se apresentar breve comparação entre as escolas e os docentes pesquisados.

COLTEC: A Escola Brasileira

A escolha do Colégio Técnico (COLTEC) para campo da pesquisa no Brasil se deveu a vários motivos entre os quais se pode destacar o seu menor porte em número de docentes e alunos, que favorecia o estudo ante a metodologia proposta, e a histórica tradição de luta dos docentes da Universidade. Sua vinculação com a UFMG¹⁵⁸, uma das mais reconhecidas no país, e a existência de poucos estudos acadêmicos que o adotassem como campo de estudo nas últimas décadas foram também fatores que despertaram curiosidade sobre o lugar ocupado pela educação profissional e a natureza do conflito apresentado nessa escola.

A pesquisa de campo teve abertura em abril e encerramento em agosto de 2007. O primeiro contato foi realizado com o seu diretor. Na reunião, foram apresentados os objetivos e instrumentos da pesquisa, bem como a carta convite para a escola participar da pesquisa. O diretor manifestou sua concordância e indicou alguns professores que poderiam colaborar com a investigação. Em decorrência disso, realizou-se um encontro com uma professora indicada que, ao tomar conhecimento da pesquisa, determinou que os questionários e os termos de consentimento fossem organizados por setor acadêmico e entregues por ela aos coordenadores, com a solicitação de que fossem apresentados aos professores em reunião, preenchidos, de modo que ela própria se encarregaria de recolhê-los posteriormente, depois de preenchidos. Tal estratégia impediu o acesso direto da pesquisadora aos informantes e acabou sendo abandonada, posto que os questionários não retornavam preenchidos. Foi necessário alterar a estratégia. Iniciou-se, então, a abordagem direta da pesquisadora com os coordenadores por meio dos quais se constatou que muitos deles não haviam sido contatados ou não haviam podido atender à demanda por diferentes motivos. A partir dessa informação, passou-se a buscar diretamente os professores em seus horários de intervalo, com o objetivo de apresentar-lhes a pesquisa e solicitar sua adesão. Esse trabalho individualizado foi lento e acarretou atraso no cronograma previsto, mas o resultado foi satisfatório.

Com relação às entrevistas, considerando que todos os professores da escola são regentes de classe, procurou-se conjugar curso, área e função exercida visando dar representatividade aos segmentos docentes. Assim, foram realizadas sete entrevistas: duas com professores regentes de

¹⁵⁸ A UFMG possui, além do COLTEC, duas escolas que têm atuação no ensino profissional técnico de nível médio: o Colégio Agrícola Antônio Versiani Athayde, vinculado ao Núcleo de Ciências Agrárias da UFMG, em Montes Claros, criado em abril de 1964 e incorporado ao patrimônio da Universidade em 1968, e o Teatro Universitário, criado em 1952, em Belo Horizonte, e hoje vinculado ao curso de Artes Cênicas. Como se verá adiante, essas escolas passaram a integrar a uma única escola da UFMG.

disciplinas técnicas e duas com regentes de disciplinas do ensino médio; uma com diretor e duas com sindicalistas, ambos também regentes de disciplinas técnicas.

Para obtenção de documentos institucionais e informações complementares, foram realizados contatos com servidores técnico-administrativos e colhidos depoimentos.

Convém destacar que a pesquisa de campo se deu em um contexto em que o COLTEC vivenciava um momento de transição e de tensão, na medida em que se aguardava a posse da primeira Diretora Geral da Escola de Educação Básica e Profissional da UFMG (EEBP-UFMG), que por ser também professora do COLTEC, dela se esperavam passos e definições relevantes para a escola. Nessa conjuntura, observou-se uma apreensão entre os professores e dirigentes que pode ser atribuída, em parte, às indefinições que seguramente limitavam as ações na escola e seus trabalhadores. Infere-se que isso tenha repercutido e explique a dificuldade de obtenção de determinadas informações e documentos institucionais, bem como o constrangimento ante a presença da pesquisadora em eventos promovidos pela diretoria com coordenadores e equipes. Sabe-se que esse tipo de evento pode revelar conflito, tensão e fragilidades existentes. No entanto, ao mesmo tempo, observou-se a clara receptividade e abertura por parte de informantes docentes e técnicos.

Elementos históricos do COLTEC¹⁵⁹

O COLTEC foi criado em 1969, no auge da ditadura militar, como resultado de um convênio firmado entre o governo brasileiro e governo do Reino Unido da Grã-Bretanha e Irlanda, representado pelo MEC, o Conselho Britânico, a UFMG e o CNPq. O referido convênio assinado em 1967 expirou em 1972 e foi renovado por mais cinco anos, vigorando até 1977. Definido como unidade de ensino, treinamento e pesquisa, teria como finalidade formar técnicos de nível médio para atender à demanda do mercado de trabalho brasileiro nas áreas de patologia clínica, instrumentação, eletrônica e química, especialidades necessárias às empresas estrangeiras que se instalavam no país nesse período. (COLTEC, 2004, p. 3-4). A intenção inicial era que o COLTEC tivesse uma abrangência nacional e recebesse alunos de diferentes partes do país. Essa idéia não se confirmou na prática. Tal convênio envolveu significativo aporte financeiro das partes envolvidas. O governo britânico custearia

¹⁵⁹ Os dados constantes desse tópico foram obtidos de diferentes fontes: 1) documentos institucionais da UFMG e do COLTEC, como Propostas de trabalho, Resoluções, atas, Relatórios de Comissões especiais, Plano e Implantação da Reforma da Educação Profissional no COLTEC/2002, etc.; 2) *site* institucional do COLTEC. Cf.: <<http://www.cp.ufmg.br/Historico.htm>>; 3) Relatório do “Trabalho Memória do COLTEC: Turmas 3º ano/2004”, que reunia como anexos importantes documentos históricos, alguns deles confidenciais à época, como o convênio entre Brasil e Inglaterra, correspondências internacionais entre as partes envolvidas, atas de reuniões, memorandos internos, Resoluções do Conselho Universitário, além de transcrições de entrevistas realizadas com ex-diretores do COLTEC. Cf. TRABALHO Memória do COLTEC (2004).

aperfeiçoamento do pessoal docente brasileiro na Inglaterra, forneceria assessoria de técnicos britânicos para oferta de cursos intensivos no Brasil, com custos para o governo brasileiro e subvenção de 55.000 libras esterlinas para aquisição de livros especializados. Designaria também um perito para exercer a função de direção técnica do COLTEC. À UFMG caberia assegurar as instalações, mobiliário e equipamentos de menor expressão, compor a equipe de direção para, em conjunto com a delegação britânica, supervisionar a construção, adaptação das instalações físicas e demais medidas necessárias. O CNPq teria a incumbência de amparar supletivamente a constituição da escola ao longo de um triênio, fornecendo bolsas para alunos matriculados, verbas para equipamentos e acervo bibliográfico.

Por força do acordo, o COLTEC se vincularia estrategicamente à Reitoria e seu Diretor Geral seria designado pelo Reitor. O Diretor Geral deveria ter assessoria direta de conselheiros britânicos e de um conselho consultivo integrado por professores da Universidade e membros da comunidade, entre os quais se destacavam representantes das indústrias e do poder público. E ainda deveria contar com órgão deliberativo - o Colegiado de Professores - constituído pelo Diretor Geral, Chefe de Assistência britânica, Diretores de Ensino e chefes de Departamento da Universidade.

Convém destacar que, antes mesmo da celebração desse convênio, o Decreto Lei nº 9.053 de 1946 estabeleceu que as faculdades federais de filosofia oferecessem obrigatoriamente um ginásio de aplicação que se dedicasse à prática dos alunos matriculados no curso de didática. E foi só no ano de 1954 que a Faculdade de Filosofia da UFMG cumpriu os dispositivos legais, inaugurando o Ginásio de Aplicação que se transformaria, após quatro anos, em Colégio de Aplicação, medida que visava contemplar uma política crescente de valorização da Educação. Na ocasião, o Colégio passou a oferecer os seguintes cursos: Ginásial, Científico, Clássico e Normal.

A partir de 1968, no bojo da Reforma Universitária instituída pela Lei nº 5.540/1968 e o Decreto Lei nº 464/1969, que apesar de aspectos autocráticos, frutos do regime então vigente, centralizador e ditatorial representou avanço na modernização da educação superior brasileira, a UFMG experimentou uma grande reestruturação. Tal processo atingiu também o seu Colégio de Aplicação. Começa a pôr-se em prática o compromisso firmado de criação do COLTEC. De acordo com os novos planos resultantes dessa política de reestruturação à luz da Lei nº 4.024/1961, o Colégio de Aplicação se transformaria no Centro Pedagógico (CP), com a função básica de ofertar cursos relativos ao ensino de 1º e 2º graus. Desse modo, o Centro Pedagógico passava a compor-se por uma escola de 1º grau e pelo COLTEC.

Nesse contexto, o CP passa a vincular-se à FAE com o fim de oportunizar pesquisa e treinamento de professores dos diferentes níveis de ensino. Tal vinculação suscitou uma série de

questionamentos quanto a sua pertinência e, em decorrência, gerou estudos, consultas a outras unidades da UFMG e a constituição de comissões com vistas à reflexão e proposição de medidas corretivas relativas a problemas identificados no CP, como o provimento de cargos de direção das escolas do CP, lotação do pessoal docente, regimento interno e a sua própria vinculação. Como a maioria dos pareceres das demais unidades foi contrária à lotação do pessoal do CP em seus departamentos e a inexistência de um projeto comum para a FAE e o CP, estabeleceu-se um consenso entre ambos que motivou a proposição da eliminação da vinculação do CP à FAE. Entretanto, o Conselho Universitário, por meio da Resolução nº 23/1981, estabeleceu as normas relativas ao pessoal docente do CP, lotando-o nas escolas de 1º e 2º graus e o definiu como órgão suplementar vinculado à FAE. Ainda assim, na prática, os departamentos permaneceram responsáveis pela lotação dos professores da carreira de 3º grau do CP.

A vinculação ao CP e deste à FAE foi também objeto de reflexão e questionamento por parte de alguns professores e diretores do COLTEC que chegaram a empreender gestões no sentido de desvincular o colégio do CP e voltar ao vínculo direto com a Reitoria. No entanto, tal idéia não vingou e parece haver sido fortemente rechaçada por professores da escola de 1º grau e da FAE. Infere-se que ainda hoje tal aspiração não se apresenta de todo superado.

No ano de 1969, o COLTEC ofereceu suas primeiras turmas. Foram abertas 125 vagas e a seleção dos alunos se deu por meio de provas.

A Portaria da Reitoria nº 520/1970 regulamentou a estruturação do CP e, em 1971, a Portaria nº 600 definiu a estruturação do COLTEC.

Em 1972, o CP foi transferido da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (FAFICH) para o *campus* da Pampulha passando a integrar-se por uma escola de 1º Grau que ocupou um prédio próprio e, paralelamente, por um Colégio Técnico, oferecendo cursos de aperfeiçoamento profissional de nível médio.

Começam a surgir problemas com o sistema de matrículas do colégio que passa por reestruturações e, em 1982, é adotado o regime anual em lugar do semestral típico da Universidade. Consolida-se, ainda nesse ano, o processo de seleção dos candidatos por faixa socioeconômica¹⁶⁰ e a escolha de diretor por meio de composição de lista tríplice com a participação da comunidade escolar.

Posteriormente, outras melhorias foram sendo realizadas na estrutura física do Colégio. Em 1983, foram construídas as quadras esportivas. Em 1993, devido a problemas de conservação em pisos e paredes do prédio, foi efetuada uma reforma que oportunizou reparos, redistribuição dos espaços,

¹⁶⁰ A seleção socioeconômica se configurava reservando-se 40% das vagas para famílias cuja remuneração do pai ou responsável variava de 1 a 3 salários mínimos. Os 60% restantes se destinavam a: 20% para famílias de 3 a 8 salários mínimos; 20% para famílias de 8 a 14 e 20% para 14 ou mais.

mudanças de laboratórios e salas, novas instalações elétricas e telefônicas e a criação do laboratório de informática, pois nessa ocasião os computadores começavam a chegar às escolas.

No período de 1985 a 1988, em meio ao processo de redemocratização do país, o COLTEC parece haver vivido um período de certa estagnação. Isso pode ter ocorrido em função da mudança de referência para a sua gestão. Criado durante a ditadura, submetido a controles externos e objeto de intervenções de diferentes setores, o COLTEC passou a responder por essa origem e, ao mesmo tempo, buscou refazer sua identidade dentro da universidade, que na ocasião voltava suas atenções para outros problemas da vida universitária e do país.

Em 1997, sob as orientações da nova LDB-EN, o CP sofre reformulações e sua Escola de 1º grau recebe a nova denominação: "Escola Fundamental do Centro Pedagógico da UFMG". Nesse ano, o COLTEC começou a enfrentar problemas advindos da reforma da educação profissional empreendida por meio do Decreto nº 2.208/1997. Além de todas as implicações comuns às demais escolas da Rede Federal de Educação Tecnológica, como mudanças no tipo e na organização do ensino, a separação entre ensino profissional e acadêmico, nos objetivos e na administração das escolas, no quadro de pessoal, etc., as escolas vinculadas às universidades passam a enfrentar também a possibilidade de desvincularem-se das universidades e passarem a integrar os Centros Federais de Educação Tecnológica. E, no caso do COLTEC, havia ainda o questionamento sobre a pertinência de sua manutenção, o que gerou grande temor entre os seus docentes e técnicos ante a possibilidade de fechamento da escola. E esse temor cresceria nos próximos anos e só seria parcialmente superado em 2003. Durante o mês de junho, apenas dois meses após a aprovação do Decreto nº. 2.208/1997, a Reitoria da UFMG constituiu uma Comissão Especial com a finalidade de estudar a situação do CP e de suas escolas, seus papéis, a dimensão de seu corpo docente e discente, a lotação de seu pessoal docente independente da carreira e a atribuição de encargos correspondentes, entre outros aspectos, à luz da autonomia universitária e da legislação pertinente. Em 1999, seu relatório foi concluído e apresentado à Reitoria na forma de um livro intitulado "Educação Básica e profissional na UFMG: diagnósticos e perspectivas". (PEIXOTO *et al*, 1999).

Entre os aspectos negativos gerais conclusivos observados pela Comissão em relação às instituições estudadas evidenciam-se:

- 1) ausência de sustentação legal para a manutenção das instituições de ensino fundamental, médio e técnico na UFMG;
- 2) desarticulação dessas unidades com o conjunto da UFMG desde suas origens, o que é motivado entre outros fatores, pela ausência de uma instância acadêmica diretamente responsável pelo tratamento de seus problemas;

- 3) visão fragmentada dessas instituições;
- 4) relações das instituições com instâncias externas;
- 5) custo-aluno elevado, se comparado com a rede pública para os níveis de ensino correspondentes.

Em relação ao COLTEC, além dos aspectos acima referidos, são destacados os seguintes problemas: 1) o processo seletivo dos alunos por critérios socioeconômicos é considerado estranho à UFMG e *pouco democrático*, devendo ser revisto. E a reserva de vagas para alunos da Escola fundamental, compreendida como garantia do prosseguimento de estudos é vista como falha, porque limita o número de vagas para os seus egressos, em lugar de incluir a sua totalidade; 2) a participação de docentes em numerosas atividades de extensão, caracterizadas pela oferta de cursos e prestação de serviços, o que vem gerando captação de recursos em patamares superiores aos de outras unidades da UFMG, necessitaria ser avaliado em profundidade; 3) a incidência de disciplinas ofertadas pelos docentes em outros cursos, como graduação, especialização, mestrado e doutorado, sugere um superdimensionamento de quadros, que deve ser avaliado; 4) a coexistência de duas carreiras distintas para os docentes - carreira de 1º e 2º graus e carreira de 3º grau - e os problemas decorrentes dessa diferenciação devem ser considerados na formulação de propostas.

Por seu conteúdo e forma, o livro contendo o relatório da Comissão despertou grande indignação e rejeição de professores do COLTEC¹⁶¹. Segundo alguns deles, além de equivocado em seus levantamentos, diagnóstico e propostas, o relatório foi pernicioso à escola. Por seu impacto, o livro passou a ser referido pejorativamente como “Livro Verde”, em razão da cor de sua capa. Desde então, a entrada de pesquisadores na escola, ainda que sempre permitida, passou a ser vista com olhos de desconfiança.¹⁶²

No ano 1999, uma nova comissão especial que conservou membros da anterior e ganhou mais dois novos foi constituída com a finalidade de conduzir discussões nas unidades a partir do relatório citado, consolidar propostas encaminhadas pelas diferentes unidades da UFMG, promover um seminário para debate das propostas e elaborar um documento síntese para exame do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE)¹⁶³. Ao término dessa fase de debates, a Reitoria apresentou sua

¹⁶¹ E também das outras escolas envolvidas.

¹⁶² Informação fornecida por um coordenador de área durante a pesquisa de campo.

¹⁶³ Várias reuniões foram realizadas pela nova Comissão em diferentes unidades da Universidade, sendo apresentados e debatidos o documento citado, outros documentos e propostas. Algumas unidades enviaram ofícios à Comissão apresentando seu posicionamento e a maioria manifestava sua aprovação à permanência das atividades de educação básica e profissional na UFMG, embora não apresentassem propostas em relação a sua inserção na Universidade. O resultado do trabalho da segunda Comissão, juntamente com as propostas emanadas das unidades, foi apresentado à Reitoria em abril de 2000. Nessa ocasião, o Reitorado decidiu ampliar o debate em torno do tema e das propostas até então apresentadas e assumir como suas as proposições reunidas no capítulo VIII do *Livro Verde*. Para tanto, promoveu uma série de reuniões com departamentos e unidades envolvidos, nas quais as propostas foram novamente debatidas.

proposta final à Comissão Especial que representava uma reelaboração da proposta do *Livro Verde*, na qual se incluíam alguns dos aspectos sugeridos pelas unidades.

O seminário previsto para a discussão das propostas, que a essa altura totalizavam quatro¹⁶⁴, foi realizado em novembro de 2000. Uma delas foi a da Reitoria que, por sinal, obteve mais apoio entre os integrantes do evento que, embora não tivesse caráter deliberativo, contribuiu para fazer avançar um pacto institucional em torno dessa proposta.

Em reunião do CEPE realizada em dezembro de 2000, foram objeto de análise e deliberação o tema da educação básica na UFMG e os documentos e propostas produzidos durante os estudos. Ao final, aprovou-se a proposta da Reitoria¹⁶⁵ e uma nova comissão foi constituída, com a finalidade de organizar a implementação da EEBP-UFMG. (UFMG. CEPE, 2000).

Desse modo, como resultado dos estudos e debates efetuados pela UFMG a partir de 1997 a propósito da permanência e reorganização do CP e do COLTEC, em razão das mudanças na legislação educacional, foi criado, em 2003, o Colegiado Especial da Educação Básica e Profissional como instância superior de gestão acadêmica da educação básica e profissional. Tal Conselho que foi aprovado pelo Conselho Universitário através da Resolução nº 09/2003, reeditada pela Resolução nº 7/2007 (UFMG, 2003; 2007a), teve o seu funcionamento iniciado em 2004. Seu Regulamento foi aprovado em 2007 pela Resolução nº 01 (UFMG, 2007b)

A EEBP-UFMG foi assim constituída como uma Unidade Especial vinculada à Câmara de Graduação da Universidade, compreendendo a Escola Fundamental e o COLTEC e, também, o Teatro Universitário e o Colégio Agrícola, ficando acadêmica e tecnicamente subordinada ao Colegiado Especial da Educação Básica e Profissional e com o objetivo de: “ser um campo de experimentação para a formação de licenciandos no ensino superior; constituir-se em um local de produção teórica e metodológica sobre as questões referentes aos níveis de ensino básico e profissional e possibilitar efetiva interação no sentido de transformação dos sistemas de ensino básico e profissional.”¹⁶⁶ (UFMG, 2007c).

¹⁶⁴ As três demais foram originadas: 1) da FAFICH, que criticava e recusava todo o conteúdo propositivo do relatório da Comissão; 2) da FAE, que contribuía para o aperfeiçoamento da proposta da Reitoria; 3) de um professor do COLTEC, que criticava na proposta da Reitoria a criação de um novo sistema de administração acadêmica na UFMG que a seu ver não era desejável. Além das quatro propostas citadas, foram discutidos também documentos encaminhados à Comissão que apresentavam posicionamentos e considerações gerais favoráveis ou desfavoráveis sobre a proposta da Reitoria sem, contudo, conter uma proposta claramente formulada. Entre estes, destacam-se os documentos: 1- da Comissão de Planejamento Estratégico do Departamento de Física; 2- da Associação Profissional dos Docentes da Universidade Federal de Minas Gerais (APUBH¹); 3- do Conselho Pedagógico Administrativo da Escola Fundamental do CP; 4- da Congregação da FAE.

¹⁶⁵ A proposta da Reitoria foi aprovada com 18 votos a favor, a proposta da FAFICH obteve dois votos e registraram-se cinco abstenções.

¹⁶⁶ Também disponível em: <<http://www.coltec.ufmg.br>>.

O Regimento interno da EEBP-UFMG só foi aprovado quatro anos depois, em 2007, pela Resolução do Conselho Universitário nº 05/2007 (UFMG, 2007c). De acordo com o texto do documento, a estrutura administrativa da EEBP-UFMG compõe-se de um Conselho Diretor, uma Diretoria Geral, três coordenadorias - uma Coordenadoria Pedagógica de Educação Básica e duas Coordenadorias Pedagógicas de Educação Profissional, sendo uma em Belo Horizonte e a outra em Montes Claros. Conta ainda com núcleos Acadêmicos.

Ainda hoje parecem existir questionamentos sobre a pertinência e conveniência da manutenção de uma escola de ensino médio profissional na UFMG.

Além desse questionamento, a forma de ingresso no COLTEC vem também sendo objeto de disputa na Universidade. A entrada dos alunos ao COLTEC se deu historicamente mediante concurso público e reservas de vagas¹⁶⁷. (COLTEC, 2001, p.1-4). E mesmo nos concursos se adotava um critério socioeconômico que procurava contemplar estudantes oriundos de segmentos populares de mais baixa renda e, dessa forma, buscava-se democratizar o acesso ao seu ensino.

Após entendimentos com a Reitoria e aprovação no colegiado do COLTEC, o concurso público foi estabelecido em 1979, como única forma de ingresso para as 210 vagas ofertadas em 1980, mantendo o critério socioeconômico. Essa medida provocou insatisfações. Em março de 1980, o Reitor em exercício solicitou à direção do COLTEC que absorvesse 34 alunos egressos da escola de 1º Grau do CP, mas a solicitação não foi atendida. Posteriormente, no mês de setembro, pais desses alunos encaminharam requerimento solicitando ingresso de seus filhos no COLTEC sem concurso e novamente a posição do colegiado foi sustentada. Entretanto, em outubro, a FAE dirige ofício à diretoria do CP pedindo para informar à Direção do COLTEC que o Colegiado da FAE havia deliberado, para o ano de 1981, pela admissão de passagem automática dos 63 alunos aprovados na 8ª série do 1º grau do CP para a 1ª série do 2º grau do COLTEC, ficando o preenchimento das vagas restantes a critério do COLTEC.

A partir de 1981, o Conselho Universitário estabeleceu a reserva de 70 vagas para a escola de 1º grau do CP e 147 destinadas a concurso, totalizando 217 vagas. Tal medida se cristalizou até 1997, quando ocorreu a tentativa de ajuste do ensino à nova legislação nacional. A proposta inicial do COLTEC para o exercício de 1998, aprovada pelo Colegiado, compreendia a oferta de 108 vagas para o ensino médio e 109 para o ensino profissional concomitante com o ensino médio e pretendia-se distribuir as 70 vagas reservadas entre esses dois tipos de ensino. E para o ano de 1999, desejava-se

¹⁶⁷ A reserva de vagas nos dois primeiros anos de criação da escola era destinada a candidatos de outros Estados, indicados pelo CNPq e, posteriormente, para egressos da escola de 1º grau da UFMG, que permanece ainda hoje com o ensino fundamental.

ofertar também 108 vagas para o ensino profissional na modalidade pós-médio, sob a justificativa de aumentar o número de vagas da escola e dessa forma atender à exigência legal.

A proposta foi encaminhada ao procurador geral da UFMG. Depois de estudos, o edital aprovado determinava a oferta de 147 vagas para o ensino profissional e 73 para o ensino médio, ampliando o total das vagas da escola para 220. O edital determinava ainda a distribuição das vagas em três faixas socioeconômicas. As vagas para os cursos pós-médios não foram efetivadas, situação que se manteve até 2000, ano em que foi constituída uma comissão para a elaboração de propostas de reestruturação do ensino profissionalizante no COLTEC, referente à adequação curricular dos cursos profissionais, o que deveria ser realizado em três meses, mas cujo relatório só foi apresentado após cinco meses. Um dos aspectos ressaltados no documento foi o caráter limitado da proposta apresentada pela Comissão, que a despeito do momento ser oportuno para a criação de novos cursos, correspondia “apenas a uma adequação dos cursos existentes.” (COLTEC, 2000, p.1). A decisão da Comissão de imprimir esse caráter às propostas se deveu a alguns fatores internos:

Indefinição da situação do COLTEC no âmbito da UFMG; insuficiência de recursos humanos e poucas perspectivas de consegui-los em curto prazo; e a conseqüente necessidade de adequação de infra-estrutura física que seria gerada com a criação de novos cursos, também de difícil solução no momento. (COLTEC, 2000, p. 1).

Em 2001, a Direção do COLTEC enviou um ofício e um documento à Reitoria contendo o pleito dos setores profissionalizantes da escola sobre a recomposição da oferta de vagas através dos cursos pós-médios, sob a justificativa de aumentar o número de vagas da escola e de atender em parte à exigência legal. O documento (COLTEC, 2001) apresentava um histórico sobre a forma de ingresso e número de vagas ofertadas pela escola, sobre as modalidades de ensino oferecidas, a forma de organização do ensino, a estrutura acadêmica. A proposta pleiteava a oferta de 127 vagas para o ensino médio e profissional concomitante, 90 vagas para o ensino médio independente e 90 vagas para cursos técnicos na modalidade pós-médio.

A resposta da Reitoria, respaldada em parecer aprovado na Câmara de Graduação da Pró-Reitoria de Graduação, foi negativa ao pleito do COLTEC, sob a alegação de não atendimento à totalidade da exigência legal, criação de problemas para a oferta dos cursos sem a respectiva demonstração de capacidade da resolução, inexistência de estrutura curricular dos cursos propostos e a indefinição quanto à organização das escolas de educação básica da UFMG. (UFMG, 2001).

A partir de 1998, o COLTEC passou a oferecer o Ensino Médio separadamente do Ensino Profissional de nível médio. Sua sede situa-se no Campus da UFMG, Pampulha, em Belo Horizonte. Seu objetivo principal expresso no Regimento Interno da Escola de Educação Básica da UFMG

continua sendo constituir-se como um campo de experimentação para a formação de professores da educação básica e profissional e *locus* de renovação educacional¹⁶⁸.

A despeito de todas as dificuldades e críticas que vem enfrentando nos últimos anos, o COLTEC, bem como a maioria das escolas federais de educação profissional e tecnológica, é considerado uma escola de excelência. Isso pode ser confirmado, por exemplo, pelo sucesso obtido nas avaliações nacionais de desempenho, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Em 2007, o COLTEC¹⁶⁹ obteve a primeira colocação no exame entre as escolas públicas de Belo Horizonte¹⁷⁰ e, também, figurou entre os 20 melhores resultados nas avaliações das escolas públicas do país, dentre as quais oito eram integrantes da rede federal de educação tecnológica.

Estrutura e Organização do COLTEC

Natureza jurídica

Quanto à natureza jurídica, o COLTEC é um tipo de escola que integra um segmento específico da RFET, as Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais, que não possuem autonomia administrativa, financeira e orçamentária e oferecem cursos técnicos voltados tanto para o setor agropecuário como para o de indústria e serviços, além do ensino médio. Essas escolas somam o total de 33 unidades espalhadas por todo o país.

A RFET, que tem suas origens no início do século XX, atualmente é vinculada à SETEC e, em 2008, contou com 104 Instituições. Além desse segmento, reúne dois outros: o dos CEFET e o das EAF. Conta ainda com uma ETF e uma Universidade Federal. O Quadro 11, abaixo, sintetiza os números da RFET em 2008¹⁷¹.

Quadro 11: Números de Instituições Federais de Educação Tecnológica da RFET

Instituições Federais de Educação Tecnológica	Unidade Sede mantenedora	UNED ou CAMPUS Vinculado	Total de Unidades
Centros Federais de Educação Tecnológica	33	44	77
Escolas Agrotécnicas Federais	36	-	36
Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades	33	-	33
Escola Técnica Federal	01	-	01
Universidade Tecnológica Federal	01	11	12
<i>Total</i>	104	55	159 ¹⁷²

FONTE: MEC, 2008.

¹⁶⁸ Disponível em <<http://www.coltec.ufmg.br/images/stories/diretoria/regimento.pdf>>.

¹⁶⁹ Cf. *site*: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em 4 abr. 2008.

¹⁷⁰ Cf. *site*: <<http://www.coltec.ufmg.br>>. Acesso em 27 jul. 2008.

¹⁷¹ Cf. *site*: <<http://portal.mec.gov.br/setec/index.php?option=content&task=view&id=116&Itemid=233>>.

¹⁷² A RFET conta ainda com o Colégio Pedro II, criado em 1837 para ministrar ensino secundário regular e funcionar como padrão para os demais estabelecimentos de ensino.

Ensino

Quanto ao ensino, atualmente o COLTEC oferece os mesmos cursos de sua criação, mas desde 1998, como já referido, em função do Decreto nº 2.208/1997, passou a oferecer também o Ensino Médio. As vagas para tais cursos são oferecidas a públicos distintos, sendo as do Ensino Médio ofertadas aos alunos egressos da Escola Fundamental do Centro Pedagógico e as do Ensino Profissional concomitante ao Ensino Médio oferecidas aos alunos que ingressam pelo concurso público, exclusivamente para as primeiras séries, mediante provas. Como já citado, desde sua origem, as vagas eram distribuídas segundo o critério socioeconômico. Entretanto, este foi suspenso e o principal motivo declarado para tal medida foi a dificuldade de implantar, no processo, mecanismos para a comprovação das informações prestadas pelos estudantes e/ou seus responsáveis no ato da inscrição. Assim, passou-se a priorizar alunos oriundos de escolas públicas, o que pode ser comprovado pelo histórico escolar do candidato.

Em 2007, as vagas do concurso foram distribuídas em três categorias: CATEGORIA "I": destinada a candidatos que cursaram seis ou mais séries do ensino fundamental, com aprovação, em escola pública; CATEGORIA "II": destinada a candidatos que cursaram de três a cinco séries do ensino fundamental, com aprovação, em escola pública ou em escola particular; CATEGORIA "III": destinada a candidatos que cursaram seis ou mais séries do ensino fundamental, com aprovação, em escola particular. As 108 vagas foram oferecidas da seguinte forma: CI - 56 vagas, CII - 16 vagas e CIII - 36 vagas.

A dupla forma de entrada traz para escola distintos públicos em termos socioeconômicos e de nível de conhecimento e, por sua vez, acarreta diferentes desempenhos no decorrer dos cursos. Os alunos que acedem por meio de concurso apresentam nível mais elevado de conhecimentos e seu desempenho escolar é melhor. Os que migram da escola fundamental têm apresentado, nos últimos anos, uma base de conhecimentos mais frágil e seu desempenho resulta também mais baixo, o que tem gerado elevados níveis de reprovação em algumas matérias¹⁷³.

Ao todo são 200 dias letivos ao ano e os horários de funcionamento dos turnos visam a cumprir a carga horária anual de 933:20 na 1ª série do ensino médio, e 1.666:40 na 2ª e 3ª séries. Nos cursos profissionais, a carga horária anual varia de acordo com o ano e o curso: 226:40 no 2º ano e 566:40 no 3º ano do curso de patologia clínica; 400:00 no 2º ano e 666:40 no 3º ano do curso de eletrônica;

¹⁷³ Segundo depoimento da psicóloga do Setor de Apoio Psicopedagógico, a partir de 2000, começou-se a verificar um crescimento do fracasso escolar entre os alunos oriundos do CP. Até 2000, aproximadamente 10% dos alunos eram reprovados no primeiro ano. Esse percentual foi crescendo para 22%, 24%, 36%, chegando a quase 40% e, em 2006, reduziu para aproximadamente 30%. Antes, afirmou a funcionária, essa diferença entre os dois públicos que acessavam à escola não era perceptível. Essas informações foram apresentadas aos docentes da escola no Fórum Pedagógico, realizado em 2007.

466:40 no 2º ano e 466:40 no 3º ano do curso de instrumentação e 466:40 no 2º ano e 566:40 no 3º ano do curso de química.¹⁷⁴

Quanto ao corpo discente, em 2007, o número total de alunos matriculados na escola era 518, distribuídos em oito turmas de 1º ano, seis turmas de 2º ano e cinco turmas de 3º ano. Dentre os matriculados nesse ano, 58% eram do sexo masculino.¹⁷⁵

Os alunos do COLTEC são representados por um grêmio estudantil, cuja diretoria é eleita a cada 2 anos.

Quanto à organização do ensino, convém destacar que a primeira série é básica e comum a todos os alunos. Ao final do primeiro ano, os alunos do ensino profissional devem optar pelo curso técnico de sua preferência. Como o número de vagas para os cursos técnicos é limitado, os alunos são classificados a partir de uma média ponderada de notas finais¹⁷⁶. Atualmente, os cursos profissionais são realizados em regime de tempo integral, com aulas do ensino profissionalizante na parte da tarde. O horário das aulas¹⁷⁷ pode ser observado no Quadro 12 abaixo:

Quadro 12: Horário das aulas no COLTEC

MANHÃ	TARDE
07:30 às 08:20	13:30 às 14:20
08:20 às 09:10	14:20 às 15:10
Intervalo (09:10 às 09:30)	Intervalo (15:10 às 15:30)
09:30 às 10:20	15:30 às 16:20
10:20 às 11:10	16:20 às 17:10
11:10 às 12:00	

FONTE: ET nº 29. Dezembro/2007.

Após o 3º ano, os alunos devem cumprir um estágio curricular obrigatório de 800 (oitocentas) horas e apresentar relatório do mesmo. Somente após a aprovação desse relatório, o aluno poderá requerer o Certificado de Técnico de Nível Médio.

O COLTEC conta atualmente com 13 setores acadêmicos nos quais se distribuem as disciplinas e os respectivos professores da escola¹⁷⁸: Biologia, Ciências Sociais, Educação Física, Eletrônica, Física, Informática, Instrumentação, Letras e Artes, Língua Estrangeira, Matemática, Patologia Clínica, Química e Técnicas Gerais de Laboratório.

Desde 2006, vem-se investindo na construção da Proposta Pedagógica da Escola. Em meados de outubro desse ano, promoveu-se um seminário sobre a Educação Profissional na UFMG,

¹⁷⁴ Dado fornecido pela Seção de Ensino do COLTEC.

¹⁷⁵ Dado fornecido pela Seção de Ensino do COLTEC.

¹⁷⁶ Cf. *site*: <http://www.coltec.ufmg.br/index.php?option=com_content&task=section&id=12&Itemid=26>

¹⁷⁷ Cf. *site*: <http://www.coltec.ufmg.br/index.php?option=com_content&task=section&id=12&Itemid=26>.

¹⁷⁸ Cf. *site*: <http://www.coltec.ufmg.br/index.php?option=com_content&task=section&id=11&Itemid=28>.

envolvendo a comunidade da universidade com o objetivo de traçar novo rumo para esse setor na mesma e subsidiar a formulação de sua Proposta Político-Pedagógica. Realizado em três dias, o seminário organizou-se sobre três eixos: 1 - Educação Profissional na UFMG, rumos e desafios; 2 - Proposta Político-Pedagógica; 3 - Matriz Curricular. Tal evento deu origem a um documento que buscou reunir informações gerais sobre a escola servindo de base para debates e proposições. Contudo, a integração entre os ensinos médio e profissional, prevista para iniciar em 2008, não se efetivou e continua sendo objeto de preocupação dos docentes, dadas as dificuldades de sua operacionalização.

Organização Administrativa

Como já referido, o COLTEC se integra à EEBP-UFMG que possui um diretor-geral e um órgão colegiado denominado Colegiado Especial da Educação Básica e Profissional. Tal diretor também representa a unidade nos Órgãos Colegiados Superiores da UFMG. Como cada uma das escolas que constituem a EEBP-UFMG possui uma diretoria própria, o COLTEC, para a sua gestão, conta com um diretor, um vice-diretor e com um colegiado, que é uma instância superior de deliberação de assuntos administrativos e constitui-se por seu diretor e vice-diretor, pelo diretor-geral da EEBP-UFMG, 13 (treze) chefes dos setores acadêmicos, 03 (três) representantes dos alunos e 02 (dois) representantes dos funcionários.

Cada setor acadêmico possui um coordenador eleito por seus pares que exerce o cargo por 2 anos. A escolha do diretor se dá por eleições para composição da lista tríplice, da qual participam todos os segmentos que compõem a comunidade escolar interna (docentes, técnicos e alunos) e seu mandato é de dois anos.

Instalações Físicas

Situado no Campus da Pampulha, o COLTEC funciona em um prédio com 9.373 m² de área construída¹⁷⁹, que conta atualmente com trinta e três gabinetes de professores que podem ser individuais ou de pequenos grupos da mesma disciplina ou área do conhecimento; uma sala de professores, sete seções administrativas, uma sala de servidores técnico-administrativos, um setor de mecanografia e reprografia e uma sala de arquivo. A sala dos professores é conjugada à sala da diretoria, sendo mais habitualmente utilizada para reuniões, pois nos recreios ou intervalos de aula, os professores costumam ficar em outros locais, como em seus próprios gabinetes.

Para as atividades discentes, a escola conta com dezessete salas para aulas teóricas; oito salas-ambiente para disciplinas; vinte e seis laboratórios específicos; oficinas de Hialotécnica, Mecânica e

¹⁷⁹ Dado fornecido pela Seção de Serviços Gerais do COLTEC.

Madeira; uma sala multimeios; auditório; biblioteca; vestiários; quadras poliesportivas descobertas; museu de Biologia; salão de exposições e sala-sede do Grêmio Estudantil. O laboratório de informática da escola é de livre acesso aos alunos, inclusive fora dos horários de aula.¹⁸⁰

No prédio, funciona uma cantina terceirizada que atende toda a comunidade escolar e um pequeno setor de reprografia.

Além da sua estrutura própria, o colégio conta ainda com toda a infra-estrutura do *campus* da Pampulha (bibliotecas, restaurantes, agências bancárias, correios, farmácia, agência de viagens, livraria e papelaria, centro esportivo, museus, etc.) que é disponibilizada aos alunos do COLTEC, podendo estes também participar de diferentes atividades e eventos promovidos pela Universidade.¹⁸¹

Quadro de Pessoal

Em 2007, totalizavam-se 124 servidores no COLTEC, sendo 86 professores e 40 funcionários técnico-administrativos. Três professores se encontravam de licença, sendo um por doutoramento e dois para tratamento de saúde.¹⁸² Assim, o número de docentes em efetivo exercício, em 2007, era 83.

Do total de professores, 56 eram efetivos e 30 temporários, o que representa um contingente de 34,9% em condições de contratação e salariais distintas. A esse respeito é importante lembrar que, no Brasil, partir de 1993, um conjunto de instrumentos jurídicos fez avolumar-se, nas IFES, o quadro de professores temporários, chamados substitutos, cuja contratação se realiza mediante processos seletivos simplificados, prescindindo de concurso público. Nessas circunstâncias, o prazo de contratação é estipulado em doze meses, podendo ser renovado por igual período, mas é vedada nova contratação antes de decorrido o prazo de vinte quatro meses do encerramento do contrato anterior, salvo mediante prévia autorização do Ministro de Estado. Regidos por lei, esses docentes encontram-se em condições contratuais precárias, marcadas pelo caráter de provisoriedade que acaba refletindo em sua relação com a escola e com os colegas. Vale lembrar que tais contratos temporários caracterizam-se por não constar em carteira profissional, não prever Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS), não vincular os trabalhadores ao Instituto Nacional de Seguridade Social (INSS) e não contemplá-los com algumas gratificações, como a GED ou Gratificação de Incentivo à Docência (GID), entre outras.

¹⁸⁰ Cf. *site*: <<http://www.coltec.ufmg.br>>. Consulta em 13 maio 2008.

¹⁸¹ Cf. *site*: <http://www.coltec.ufmg.br/index.php?option=com_content&task=section&id=11&Itemid=28>. Consulta em 16 setembro 2008.

¹⁸² Dados fornecidos pela Secretaria Geral do COLTEC.

O corpo docente do COLTEC é constituído por professores da carreira de 1º e 2º e da carreira de 3º grau. Em sua maioria, os professores possuem titulação de mestre e doutor em regime de dedicação exclusiva. Todos ministram classes, inclusive os que exercem cargo de direção.

Parte dos docentes é lotada diretamente no COLTEC e parte tem sua lotação formal nas Unidades Acadêmicas, embora o exercício seja no COLTEC. Alguns também ministram classes em outras unidades da UFMG.

Os professores lotados diretamente no COLTEC são da carreira de 1º e 2º graus e os segundos, da carreira de 3º grau. O Regimento interno da EEBP-UFMG determina que, a partir de sua aprovação em 2007, os docentes de qualquer carreira admitidos na Universidade para atuar na educação básica e profissional sejam lotados na própria EEBP/UFMG.

A partir de 1996, a reposição de vagas no COLTEC foi suspensa. Tal medida foi operada em um contexto em que se empreendem duas reformas com propósitos convergentes no sentido de enxugamentos de quadros e ajustes sobre o trabalho exercido no setor público: a reforma do Aparelho de Estado brasileiro e a reforma da educação profissional. Entretanto, diferentemente de outras escolas da RFET, no caso específico do COLTEC, as medidas da UFMG colocaram em xeque a própria existência da escola e, com isso, a permanência de seus trabalhadores.

Pode-se inferir que os problemas advindos do conjunto de reformas do período comuns às escolas da RFET, ainda que com expressão variada, não foram somente agravados no COLTEC, mas se subsumiram aos decorrentes de sua vinculação à Universidade, sobretudo no que se refere à total falta de autonomia para encaminhar alternativas próprias, inclusive no que diz respeito ao seu próprio orçamento e quadro de pessoal. Essas circunstâncias trouxeram implicações significativas sobre a escola, seus sujeitos, seu trabalho, suas ações e motivações. O processo de entrevistas com os professores e os depoimentos de técnico-administrativos apontaram elementos a esse respeito, destacando as dificuldades encontradas e o peso que representou a sincronia das pressões por parte das reformas e as medidas da universidade sobre a escola e seus trabalhadores, conforme se depreende dos relatos a seguir:

“(…) na época da reforma, foi exatamente o momento em que o CEPE decidiu suspender a locação de vagas para o colégio técnico. A partir daquele estudo que foi feito um livro, um diagnóstico da educação básica na UFMG - como está o Centro Pedagógico, o Colégio Técnico, o Núcleo de Ciências Agrárias, o que os professores fazem, quais são as vagas, etc. - nós ficamos dez anos lutando por uma vaga para concurso! Dez anos! De lá para cá, de 1996 a 2006. Só no ano passado começou a se realizar novos concursos aqui. (...) a suspensão dessa locação de vagas faz com que a gente viva no desespero. As aposentadorias, as mortes, etc. são substituídos por substitutos, por professores com carga temporária.” (D17SB).

“Embora tenha havido demandas, não teve reposição e nem tem perspectivas de quando haveria. Então o quadro se agravou muito em função dessa falta de reposição (...). Falta de concursos (...) essa é uma questão que dificulta muito o nosso trabalho, compromete muito.” (D1TB)

“O grande desafio aqui é exatamente esse, estar sempre no transitório. Aqui não tem jeito de regime permanente, de fazer a mesmice. Não. Não é permitido fazer um trem desses. A despeito da gente, pelas questões e limitações, às vezes você é obrigado a ficar na mesmice, por questões orçamentárias, por questões de dificuldade de você ampliar, por questões muitas vezes de motivação mesmo.” (D14PB)

“O Colégio estava incomodando a Universidade. Alguns setores da Universidade pediram para fazer um diagnóstico, propuseram uma comissão pra isso. Então nos pegaram com a comissão do livro verde, que bateu tudo no Colégio. Com problema de início de troca, de renovação de quadro docente, com uma modalidade totalmente nova, dissociação dos ensinos técnico e médio (...) mas aqui, devido a essa dupla personalidade que a gente tem, somado à Comissão interna de análise, de se ver, de se justificar uma escola técnica dentro de uma Universidade, mais a mudança de quadro docente, mais a mudança que foi acontecendo com a população de estudantes, do corpo discente, então foi tanta coisa mudando junta que, eu acho, desestruturou demais a nossa escola. E não se repôs vagas. Os que ficaram, ficaram acumulando trabalho administrativo com outras coisas. Então tudo isso nos deixou numa situação até atípica em relação às outras escolas, porque se não tivesse coincidido aquela análise interna de situação da escola junto com isso, era uma coisa a menos, né?” (D13PB)

Salário Docente

O salário dos docentes do COLTEC, como o dos demais servidores públicos federais, é bastante complexo e varia em função da carreira, da classe, do nível, da titulação e do regime de trabalho. Existem muitas tabelas salariais com múltiplas variações em termos de padrões e classes. Há também variações em função de incorporações e ganhos judiciais. Uma parcela significativa delas é composta por gratificações e adicionais em detrimento dos vencimentos básicos cujos valores do mesmo modo oscilam consideravelmente. As gratificações podem ser permanentes ou temporárias e podem se caracterizar pelo estabelecimento de pontuações relacionadas ao desempenho institucional e individual que, em geral, acarretam remunerações diferenciadas, inclusive entre servidores de uma mesma carreira. A variação salarial dos docentes pode ser observada no Quadro 13, abaixo.

Quadro 13: Variáveis que incidem sobre o salário docente

Carreira	Classe	Nível	Titulação	Regime de Trabalho	Gratificação
Professor de Ensino de 1º e 2º	Especial A	Único	Graduado Aperfeiçoamento Especialização Mestrado Doutorado	20 horas semanais 40 horas semanais dedicação exclusiva	- Gratificação Específica de Atividade Docente do Ensino Fundamental, Médio e Tecnológico (GEAD) - Gratificação de Apoio ao Ensino (GAE): 160% do Vencimento Básico
	A	1, 2, 3 e 4			
	B	1, 2, 3 e 4			
	C	1, 2, 3 e 4			
	D	1, 2, 3 e 4			
E	1, 2, 3 e 4				
Professor de Ensino de 3º Grau	Titular	1 ou Único			- GED
	Associado	1, 2, 3 e 4			
	Adjunto	1, 2, 3 e 4			
	Assistente	1, 2, 3 e 4			
	Auxiliar	1, 2, 3 e 4			- GAE

FONTE: Pró-Reitoria de Recursos Humanos/UFMG-2008

Os Quadros 14 e 15, abaixo, apresentam a variação dos vencimentos básicos dos docentes¹⁸³ de 2º grau e do magistério superior por regime de trabalho, tomando-se como referência o primeiro nível da classe inicial e o último da classe final, no ano de 2006¹⁸⁴.

Quadro 14: Variação dos vencimentos básicos dos docentes de 2º grau por regime de trabalho, do primeiro nível da classe inicial e do último da classe final, em 02/2006

Titulação	Regime de Trabalho					
	20 h/semanais		40 h/semanais		DE	
	A 1	Especial U	A 1	Especial U	A 1	Especial U
Graduado	114,35	319,19	228,70	638,38	354,49	989,49
Aperfeiçoamento	422,99	335,15	240,14	670,30	372,22	1.038,96
Especialização	451,19	357,49	256,15	714,98	397,03	1.108,22
Mestrado	503,56	398,99	285,88	797,97	443,11	1.236,86
Doutorado	604,27	478,78	343,06	957,57	531,74	1.484,23

FONTE: Pró-Reitoria de Recursos Humanos/UFMG-2008

Quadro 15: Variação dos Vencimentos básicos dos docentes do magistério superior em 2006

Titulação	Regime de Trabalho					
	20 h/semanais		40 h/semanais		DE	
	A 1	Titular 1	A 1	Titular 1	A 1	Titular 1
Graduado	147,40	323,47	294,79	646,95	456,92	1.002,77
Aperfeiçoamento	158,48	347,73	316,90	695,47	491,19	1.077,98
Especialização	173,93	381,69	347,85	763,40	539,17	1.183,27
Mestrado	202,68	444,77	405,34	889,56	628,27	1.378,81
Doutorado	257,95	566,07	515,88	1.132,16	799,61	1.754,85

FONTE: Pró-Reitoria de Recursos Humanos/UFMG-2008

Dos salários, são deduzidos percentuais relativos a Imposto de Renda Retido na Fonte e Previdência Social, que impactam significativamente os vencimentos dos docentes. A alíquota do Imposto de Renda, em 2006, foi de 15% para os salários de R\$1.257,00, 12% até R\$2.512,08 e, acima de R\$2.512,08, subiu para 27,5%. Para o custeio da Previdência Social, os descontos são de 11% para os docentes regidos pelo Regime Jurídico Único e para os professores substitutos regidos pela Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT), de 8% para o limite de R\$911,70, 9% para R\$1.519,50 e 11% para R\$3.038,99.

¹⁸³ Cf. Tabelas de vencimentos básicos dos docentes brasileiros. ANEXO 7.

¹⁸⁴ Os dados obtidos durante pesquisa referem-se ao ano de 2006, válidos para o período da pesquisa. Reajustes ocorreram somente a partir de 2008.

Organização Sindical dos Docentes

Os docentes do COLTEC se organizam em uma entidade denominada APUBH¹ que, em 2007, contava com 2.750 filiados da UFMG, dos quais 75 eram docentes do COLTEC, o que corresponde a apenas 2,7% do total de filiados.

Entre as principais reivindicações da entidade, registram-se as relacionadas ao reajuste salarial da categoria docente e o respeito aos seus direitos adquiridos. Paralelamente, processa-se uma série de causas jurídicas de seus filiados.

A título de contribuição mensal, a entidade recolhe de seus filiados o equivalente a 1% de seu salário base acrescido da Gratificação de Apoio ao Ensino (GAE). O desconto é efetuado diretamente na folha de pagamento.

A APUBH¹ foi criada em 1977¹⁸⁵ em um contexto em que, ainda sob a ditadura, as lutas sociais estavam sendo retomadas no país e configurava uma grande ascensão dos movimentos de massa. Nessa ocasião, os servidores públicos não tinham direito à organização sindical e somente podiam criar associações recreativas, de assistência ou outras do gênero, sem tradição de luta. Mesmo assim, houve, em muitas ocasiões, experiências de criação de organizações *ad hoc*, como comandos de greve democráticos e participativos, que serviriam de base para organizações futuras. As Associações de Docentes (AD) começam então a surgir a partir da necessidade de organizar politicamente os professores universitários. Em 1981, o Movimento Docente, então emergente, cria a Associação Nacional de Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES), como representação dos professores universitários. Embora a ANDES não fosse entidade sindical, passa a atuar como tal, assim como as AD. Em 1988, a Constituição Federal passou a permitir a sindicalização de servidores públicos e, no mesmo ano de sua promulgação, é alterado o Regimento da ANDES, transformando-a em Sindicato Nacional, constituindo-se por seções autônomas, organizadas nos locais de trabalho, regidas por um único estatuto nacional. Em decorrência, as AD se transformaram em seções sindicais. Diferentemente das demais, a APUBH¹ se transformou em associação profissional dos docentes, garantindo, desse modo, a sua autonomia patrimonial e financeira.”¹⁸⁶

A partir da posse do Governo Lula, ganham expressão algumas divergências existentes entre a direção do ANDES-SN e a cúpula da CUT. No contexto, as críticas à Central eram as suas posições consideradas aderentes às políticas e programas do governo em um claro abandono da perspectiva

¹⁸⁵ Os servidores técnico-administrativos da UFMG se vinculam ao Sindicato dos Trabalhadores nas Instituições Federais de Ensino de Belo Horizonte (SINDIFES/BH), ligada à Federação de Sindicatos de Trabalhadores das Universidades Brasileiras (FASUBRA) vinculado à Central Única dos Trabalhadores (CUT). Cf. *site*: <<http://www.sindifesh.org.br/>>.

¹⁸⁶ A associação original não foi extinta e a ela ficou adstrito o seu próprio patrimônio. Paralelamente, criou-se, como uma ficção jurídica, a Seção Sindical ligada ao ANDES-SN, que nunca teve patrimônio, mas compartilhava a mesma base de filiados da associação.

classista. Por essa razão, em março de 2004, o ANDES-SN desempenha um papel preponderante ajudando a criar a Coordenação Nacional de Lutas (CONLUTAS) que, com escopo mais amplo que uma central sindical nos moldes tradicionais, procuraria promover a reorganização da classe trabalhadora e para tanto buscaria “(...) construir-se como uma alternativa para as lutas dos trabalhadores (...)”¹⁸⁷.

Em 2007, é aprovada a sua desvinculação da CUT e a filiação à CONLUTAS¹⁸⁸. Entretanto, ao mesmo tempo em que se processa essa passagem do ANDES-SN da base da CUT para a CONLUTAS, começa a ser operada uma mudança na base do próprio ANDES, um movimento de separação, sob o argumento de “decomposição da representação dos docentes das IFES, decorrente do aparelhamento progressivo de direções sindicais por partidos políticos.”¹⁸⁹ Nesse movimento separatista, a APUBH¹ assume posição protagonista na criação do Fórum de Professores das Instituições Federais de Ensino Superior (PROIFES) que, entre outros objetivos, visava “Representar política, econômica, cultural e socialmente os interesses e os anseios dos professores das IFES associados.”¹⁹⁰ Nesse contexto, se desfilia do ANDES-SN e consagra-se como sindicato local, passando a denominar-se Sindicato dos Professores de Universidades Federais de Belo Horizonte e Montes Claros (APUBH²). Posteriormente, sob a convocatória do PROIFES, fundou-se, em assembléia nacional, o Sindicato dos Professores do Ensino Superior Público Federal, denominado PROIFES - Sindicato.

A disputa entre ANDES-SN e PROIFES promete prosseguir acirrada e seu termo parece estar longe de ser alcançado. Ela tem, por trás de si, interesses que transcendem o caráter corporativo e econômico de corte profissional que, às vezes, caracterizam os movimentos docentes, muito embora estes estejam postos em pauta. Assume relevância a confrontação política de caráter classista, norteadas pela ampliação de direitos e pela participação na condução dos rumos das políticas adotadas no país.

E é nesse cenário conflituoso, complexo e tenso envolvendo as organizações docentes, centrais sindicais e governo federal que se inserem os docentes do COLTEC. Enquanto uns deles foram protagonistas ativos na posição adotada pela Associação compondo, inclusive, sua diretoria e na construção do PROIFES a partir de 2004, outros defendem de forma intransigente o resgate do

¹⁸⁷ Cf. *site*: <<http://www.conlutas.org.br/exibedocs.asp?tipodoc=noticia&id=105>>. Retirado em 16 setembro 2008.

¹⁸⁸ Tal entidade, aberta à participação de qualquer entidade, organização popular, estudantil ou movimento social é “composta por entidades sindicais, organizações populares, movimentos sociais, etc., que tem como objetivo organizar a luta contra as reformas neoliberais do governo Lula (Sindical/Trabalhista, Universitária, Tributária e Judiciária) e também contra o modelo econômico que este governo aplica no país, seguindo as diretrizes do FMI.” Cf. *site*: <<http://www.conlutas.org.br/exibedocs.asp?tipodoc=noticia&id=105>>.

¹⁸⁹ Cf. *site*: <<http://www.proifes.org.br/noticia/arquivos/147.pdf>>. Retirado em 16 de setembro 2008.

¹⁹⁰ CF. Objetivos PROIFES no *site*: <<http://www.proifes.org.br/objetivos.php>>.

ANDES, e muitos se encontram totalmente alheios ao processo. Isso foi o que se pôde observar no contato com os professores durante a pesquisa de campo.

Escola Técnica nº 29: A Escola Argentina

A pesquisa de campo, na Argentina, foi realizada durante o estágio doutoral efetuado na UNSAM, com financiamento da CAPES.

Alguns critérios que visavam à comparação com a escola investigada no Brasil foram adotados para a escolha da escola que constituiria o campo na Argentina: i) vínculo com uma universidade pública; ii) localização na Capital Federal; iii) oferta de ensino médio e técnico; iv) oferta de especialidades técnicas existentes na escola investigada no Brasil; v) porte pequeno ou médio¹⁹¹; vi) pertencimento anterior ao (CONET)¹⁹².

Tais critérios previamente propostos sofreram duas alterações fundamentais, durante o processo, em razão da realidade encontrada na Argentina.

O primeiro deles (vínculo com uma universidade pública) foi abandonado, pois somente foram identificadas escolas de ensino exclusivamente secundário¹⁹³ nessa condição. Após exaustiva busca, encontrou-se apenas a Escola Secundária Técnica Nacional de *Vialidad*, vinculada à Universidade Tecnológica Nacional¹⁹⁴, porém, esta havia sido criada muito recentemente, em 2005, sendo, por esse motivo, descartada a hipótese de adotá-la como campo da investigação, uma vez que seu objeto requeria uma perspectiva histórica.

Além dessa escola técnica nacional, foram identificadas outras três do gênero, localizadas em cidades distantes da Capital Federal, todas igualmente recém criadas: Chutbut, em 2006; Santa Fé, em 2007 e Tucumã, em 2007. Tal constatação revela um fenômeno novo, que consiste em uma alteração da política adotada para o setor por parte da federação, no que tange à descentralização a partir da década de 1990. Caberia indagar sobre quais seriam as justificativas para tal mudança de rumo, seus objetivos e circunstâncias e sobre os resultados dessas experiências no complexo da educação no país. Entretanto, o tema que por certo é complexo e se abre como campo para indagações e investigações escapa aos limites do presente estudo.

¹⁹¹ O porte das escolas se identificava pelos números de professores e alunos. Considerou-se escola pequena aquelas com menos de 100 professores, média as de 101 a 200 e grande acima de 201.

¹⁹² O critério de pertencimento ao CONET foi incluído durante o estágio doutoral, quando se percebeu sua importância ante aos propósitos da pesquisa.

¹⁹³ *Bachilleratos*, como por exemplo, a escola vinculada a UBA.

¹⁹⁴ Essa escola foi visitada e seu diretor entrevistado visando sondagem das possibilidades.

Como não foram identificadas outras escolas vinculadas a universidades, a alternativa encontrada foi abandonar tal critério e buscar entre as escolas existentes na Capital Federal, com oferta de educação secundária comum, na modalidade técnica, o campo para a pesquisa.

Ao todo se registravam trinta e oito estabelecimentos dessa natureza¹⁹⁵, sob a dependência da *Dirección de Educación Técnica*, os quais apresentavam grande variedade em relação ao tamanho, às áreas e especialidades, ao número de cursos oferecidos¹⁹⁶, aos turnos de funcionamento, localização, público, etc. Desse total, foram ainda descartados aqueles que ofereciam especialidades técnicas não oferecidas no Brasil, como administração de empresas, geografia, matemática, óptica, artesanatos aplicados, decoração de interiores, desenho publicitário, artes gráficas, publicidade e jardinagem. Das remanescentes, foram selecionadas quatorze possíveis escolas que atendiam ao critério das especialidades comparáveis. Restava ainda identificar o tamanho das mesmas, informação relevante em razão da metodologia de coleta de dados empregada na investigação e do cronograma de trabalho previsto, mas indisponível nos *sites* institucionais. Foi então necessário solicitar essa informação ao GCBA, através da Subsecretaria de Educação e da Direção da Área de Educação Média e Técnica, que atendeu prontamente à solicitação, contudo oferecendo números estimados, uma vez que a entrega de informação da quantidade de alunos e docentes está impedida por lei de segredo estatístico (Lei nº 17.622/1968).

Após recebimento dos dados e seguindo as orientações da Subsecretaria, efetuou-se solicitação formal de autorização para a realização da pesquisa em escola pertencente ao GCBA, com a indicação de três possíveis estabelecimentos, e somente após autorização foi estabelecido contato com as escolas.

A primeira, embora contatada¹⁹⁷, foi logo descartada em razão de sua origem municipal haver passado despercebida no momento da seleção das 14 alternativas. Nesse momento, deu-se conta da existência de três escolas técnicas¹⁹⁸ municipais desde sua origem e, por esse motivo, foram descartadas, pois se considerou mais conveniente optar por uma escola que tivesse experimentado o processo de transferência. Foi assim que se acrescentou o critério pertencimento anterior ao CONET. Trinta e cinco estabelecimentos restantes na Capital Federal haviam sido nacionais até 1993, ocasião em que foram transferidos para a província.

¹⁹⁵ Além dessas, registravam-se 14 escolas técnicas de gestão privada.

¹⁹⁶ Nas escolas técnicas públicas são oferecidos 28 cursos diferentes.

¹⁹⁷ Escola Técnica Manuel Belgrano.

¹⁹⁸ Escolas Raggio, Manuel Belgrano e Hichen.

Eliminada a primeira opção, pela ordem, a segunda tentativa foi a Escola Técnica Reconquista de Buenos Aires, também chamada Escola Técnica nº 29 (ET nº 29) que, finalmente, constituiu-se o lócus da investigação.

Ajustados os critérios para escolha da escola, outro aspecto que demandou redefinições, no decorrer da investigação, foi a definição de docente. Na Argentina, são considerados docentes os trabalhadores que ministram classes, guiam, supervisionam, orientam e assistem técnica e profissionalmente à educação, assim como os que colaboram diretamente com essas funções. Essa ampla definição, que consta do Art. 1º do Estatuto do Docente Municipal (AMET, 2004), exigiu selecionar entre docentes aqueles que seriam informantes na pesquisa, tendo em vista a possibilidade de comparação com a escola pesquisada no Brasil.

Dessa forma, na investigação, foram considerados docentes os que efetivamente ministram classes teóricas ou práticas e os que exercem função dirigente na escola e nos sindicatos. Desse modo, os ocupantes de cargos de auxiliares de laboratório, preceptores, pedagogos, psicólogos e bibliotecários foram excluídos do rol de informantes, salvo quando o envolvido detivesse outro cargo e ministrasse aulas na mesma escola, situação significativamente presente na ocasião. Entretanto, aproveitando a oportunidade que o momento oferecia, optou-se por ouvir preceptores e auxiliares de laboratório, com base no mesmo questionário aplicado aos docentes, com o propósito de identificar a natureza do trabalho desses servidores e ampliar a compreensão sobre a divisão do trabalho docente na ET nº 29. Também foram colhidos depoimentos de alguns servidores administrativos que prestaram informações e cederam documentos importantes sobre a escola.

A pesquisa de campo teve início em outubro e encerramento em dezembro de 2007. O primeiro contato com a direção da escola para a apresentação da demanda foi estabelecido com a vice-reitora¹⁹⁹. A princípio houve alguma resistência em aceitar a investigação. Entretanto, após esclarecimentos e melhor entendimento da oportunidade que a mesma poderia representar para a escola, a proposta foi aceita e logo se acertou a abertura do trabalho de campo para o dia seguinte.

Na primeira visita da pesquisadora à escola, foram apresentados, novamente e com detalhes, à vice-reitora os objetivos da pesquisa e a forma de coleta de dados pretendida, os critérios para a escolha da escola e o cronograma de trabalho, assim como um breve relato do modo como a coleta de informações tinha ocorrido na escola brasileira. Na ocasião, foi apresentada a carta convite e a autorização do GCBA. Prontamente houve a manifestação de concordância. Nesse mesmo dia, a vice-reitora percorreu e apresentou as instalações da escola e docentes presentes, abrindo clara e decisivamente as portas para a investigação. Contudo, pelo reconhecimento do escasso tempo para a

¹⁹⁹ Contato estabelecido por telefone pela co-orientadora da pesquisa no estágio doutoral.

realização da tarefa e em função da forma de organização do trabalho docente na escola, a vice-reitora afirmou haver necessidade de adoção de uma estratégia diferente para a participação dos docentes argentinos, por não existir tempo de trabalho docente fora de aulas. Determinou, então, que os docentes que não tivessem classes compartilhadas com outros fossem liberados de dois módulos (duas aulas, totalizando 80 minutos no diurno e 70 no noturno) a fim de reunirem-se com a pesquisadora e para responderem ao questionário²⁰⁰. Como os docentes possuem todo o seu tempo na escola frente a alunos, é usual que as atividades extras, como reuniões com direção e grêmios sindicais, eventos, festividades, etc. ocorram em horários de aulas e, em geral nestes casos, os preceptores são chamados a intervir.

Os dois regentes do turno diurno foram imediatamente informados e iniciou-se, no mesmo dia, a marcação de horários, conforme as disponibilidades dos docentes.

Desse modo, inicialmente foram realizados contatos diretos com os docentes dos três turnos, em seus horários de intervalo, com o objetivo de apresentar brevemente a pesquisa e solicitar a marcação de um horário destinado a sua apresentação mais detalhada, convite e, em caso de aceite, assinatura do termo de adesão e preenchimento do questionário. Tais contatos se iniciaram com a intervenção direta da vice-reitora que abordava os professores que transitavam por sua sala ou corredores. Posteriormente, passaram a ser realizados com o auxílio dos regentes de turnos, que apresentavam diariamente os nomes e horários dos professores presentes e, ao final, por abordagem direta da pesquisadora na sala dos professores.

Na abordagem inicial, praticamente todos os docentes se declaravam em concordância em colaborar com a investigação e agendavam os horários solicitados. Entretanto, alguns não compareciam no horário acertado, motivo pelo qual foram necessárias várias remarcações. Poucas delas não chegaram a se efetivar, em função do escasso tempo. Nos horários marcados, adotou-se o procedimento de repetir a apresentação da investigação, destacando suas origens, seus objetivos, as formas de coleta de dados, os instrumentos usados, etc. Somente após todos os esclarecimentos se procediam ao convite que, se aceito, dava seqüência à assinatura do termo de consentimento e preenchimento do questionário. Durante o preenchimento do questionário, que era auto-aplicável, cuidou-se para não interferir nas respostas, a não ser em caso de dúvidas com o idioma ou nível de ensino no país. E, ao término do preenchimento, caso existisse interesse por parte do docente, aproveitava-se para esclarecimentos e escuta sobre problemas da educação argentina e da escola, entre outros, ou em atendimento a demandas dos docentes, a exposição de aspectos das reformas educacionais do Brasil nos anos 1990 e atuais políticas para a educação profissional. Embora

²⁰⁰ Os alunos eram liberados quando se tratavam dos últimos horários ou permaneciam sob os cuidados dos preceptores.

representasse uma intromissão na atividade de ensino que inicialmente se pretendia evitar, a estratégia adotada para o preenchimento dos questionários permitiu o acesso direto da pesquisadora aos informantes, que em geral se apresentavam motivados, dispostos, falantes, curiosos com a investigação e com a realidade brasileira que desconhecem. Muitos deles chegaram a manifestar que o tempo de colaboração com a investigação representava um prazer, e alguns o afirmaram como um verdadeiro “descanso dos alunos”.

Embora o trabalho de aplicação dos questionários tenha sido individualizado, portanto, lento e repetitivo, o cronograma previsto foi cumprido e o processo foi propício para coleta de informações acerca dos temas centrais da investigação. Nessa etapa, registraram-se também em diário de campo que acompanhou todas as fases da pesquisa de campo depoimentos dos docentes e técnicos que ajudaram a identificar percepções e ações realizadas pelos docentes em seu trabalho cotidiano.

Com relação às entrevistas que encerraram o trabalho de campo, procurou-se conferir representatividade de todos os segmentos docentes e garantir correspondência com as realizadas na escola do Brasil. Assim, foram feitas onze entrevistas, sendo duas com MEP, quatro com professores de teoria, três com diretores e duas com sindicalistas.

Convém destacar que a pesquisa de campo na Argentina se deu em um momento político complexo, em que se definiam e trocavam as administrações tanto na Capital Federal como no governo da Nação. Na cidade, vivia-se um momento de transição pós-eleições para governador ocorridas em junho, em que o candidato peronista Daniel Filmus, apoiado pelo presidente Kirchner, havia sido derrotado com 20 pontos porcentuais abaixo pelo empresário Mauricio Macri, da coalizão Proposta Republicana e presidente do *Boca Juniors*, um dos clubes mais populares da Argentina. Aguardava-se para 10 de dezembro a posse de Macri, que seria o novo líder da oposição ao Governo de Kirchner e dele se esperavam significativas alterações nos quadros do governo e nos rumos das políticas da cidade. Simultaneamente, no país, ocorriam eleições presidenciais, que resultaram a vitória e a conseqüente posse de Cristina Kirchner na mesma data prevista para a Posse de Macri. Todo esse contexto possibilitou vivenciar uma efervescência política, que se repercutia na mídia, nas ruas e na escola pesquisada e que ajudava a compor um quadro geral sobre o país. O período foi repleto de debates e de volumosas manifestações públicas promovidas tanto pela situação quanto pela oposição. Muitas dessas manifestações foram registradas por meio de fotos, filmagens e anotações por parte da pesquisadora e compõem o arquivo de memória da investigação.

De outra parte, o contexto implicou, também, limites à pesquisa ao que se refere aos contatos e a obtenção de informações e documentos oficiais dos dois governos. Há que considerar, ainda, que a própria condição de pesquisadora estrangeira e proveniente de um país que, embora respeitado, é

também concebido por muitos como rival, trouxe implicações aos aspectos acima apontados. Ao mesmo tempo em que se observou a abertura de espaços junto a informantes, verificou-se a clara reserva de informações que pudessem expor fragilidades das instituições. Isso talvez explique parte das lacunas por ventura existentes na pesquisa com relação a informações e dados apresentados sobre a Escola, a Capital e a Nação.

Elementos históricos da Escola Técnica nº 29

A ET nº 29, hoje situada no Bairro Boedo, foi criada no início da década de 1940 pela Comissão Nacional de Aprendizagem e Orientação Profissional, vinculada primeiramente à Secretaria do Trabalho e Previsão e, posteriormente, ao Ministério de Educação da Nação Argentina, como Escola de Capacitação Obrera nº 47²⁰¹. Esse tipo de escola, originada nos marcos gerais do apoio empreendido no período pelo governo argentino às atividades industriais, destinava-se às pessoas adultas de ambos os sexos, que desempenhassem atividades na indústria. Tal escola oferecia exclusivamente ensino noturno em três anos e capacitava os alunos a exercerem atividades em estabelecimentos fabris como ajustadores mecânicos, ferreiros, eletricitistas, etc.

Em 1944, sob o impulso da Corporação de Transportes, que se estabelecia no mesmo local onde hoje funciona a ET nº 29, foi transformada em escola privada de fábrica e teve sua identidade novamente alterada. Seu objetivo passou a ser formar em três anos de aprendizagem trabalhadores capacitados nas especialidades de funilaria, soldadura, tornearia, mecânica de ajuste e de automotor, eletricista. Compunha-se de duas seções, sendo uma de salas de aula para ensino teórico e uma para as distintas oficinas.

Em 1947, a escola passa a oferecer os três primeiros anos da aprendizagem e, em 1948, o ciclo técnico compreendendo três anos mais.

Quando a Corporação de Transportes foi nacionalizada, passando a chamar-se Transportes de Buenos Aires (TBA), a escola passa a denominar-se Escola de Aprendizagem de Transporte de

²⁰¹ A pesquisa documental na Argentina, tanto ao que se refere a ET nº 29 quanto às demais escolas antes pertencentes ao CONET, ficou prejudicada por vários fatores, entre os quais se destacam o reduzido acervo disponível na escola, em razão tanto de uma ausência de cultura para registro histórico e arquivamento, como da perda do acervo existente no incêndio que acometeu a escola. Quanto aos dados nacionais, embora tenha sido grande o esforço empreendido para obtê-los, a resposta oferecida por informantes-chaves do Ministério da Educação era sempre afirmativa da inexistência de documentos históricos a respeito. A mesma resposta foi obtida à demanda de documentos oficiais avaliativos do processo de transferência das escolas. Assim, as informações constantes desse tópico foram extraídas de documentos elaborados por docentes da escola, como Alvarez (1996) e Mac key (2003); de registros e relatos do chefe dos MEP e outros docentes da ET nº 29; e de *site* do Governo que continha algumas informações da escola. Cf.: *site*: <<http://www.redconsumidores.gov.ar/areas/educacion/escuelas/escuelas/media/tecnica/tecnica29/default.htm>>.

Buenos Aires e começa a ser supervisionada pelo CONET²⁰². Como uma unidade produtiva, prestava serviços de reparos em peças e partes dos bondes além de responsabilizar-se por realizar concursos para admissão do pessoal administrativo da TBA. Nessa ocasião, a escola já havia adquirido fama na América do Sul, de modo que recebia distintas delegações da Venezuela, Colômbia, Equador e Brasil que vinham conhecer seu funcionamento a fim de levar a experiência a seus respectivos países.

A TBA enviava motores de seus veículos para que os alunos os reparassem sob a direção do MEP que, por sua vez, havia sido especialista na Empresa. Estes também reparavam a parte elétrica dos ônibus.

Ao término do curso, os alunos aprovados eram contratados pela empresa como aprendizes até completarem 17 anos de idade e, logo, ocupavam o posto de oficial em sua especialidade. A empresa possuía oficinas em distintos pontos da cidade onde os egressos da escola eram enviados para trabalhar como empregados efetivos. Em tais oficinas, fundiam-se as peças de envergadura para os transportes, que embora originalmente fossem importadas da Inglaterra, no período, eram todas de fabricação própria da Nação.

Em 1962, a TBA foi liquidada e no mês de maio de 1963, a escola incorporou-se ao CONET, terminando dessa forma a sua fase de escola privada. Dá-se início ao novo ciclo. Novamente altera-se sua identidade. Mantendo as mesmas especialidades, integra-se ao regimento de escolas nacionais de educação técnica da Nação e, através do Decreto nº 3302/1967, passa a denominar-se Escola Nacional de Educação Técnica nº 188. Posteriormente, o número que a identificava mudou para 29 e, no decorrer do ano de 1967, foi rebatizada como *Escola Reconquista de Buenos Aires*, nome que vigora até o presente momento.

Em 1968, um grande incêndio acometeu a escola, resultando prejuízos materiais incalculáveis, incluindo a perda de documentos e registros de sua história. Entretanto, apesar do perigo iminente que o fogo representava, o sinistro arregimentou o apoio de muitas pessoas, sendo enfrentado pelos bombeiros e pela vizinhança. As motivações para o elevado grau de participação dos vizinhos na ocasião é, ainda hoje, motivo de indagação e admiração por parte de membros da Instituição. A notícia da destruição da escola foi amplamente veiculada pela mídia impressa da cidade e sua recuperação foi aprovada pelo CONET no mesmo ano.

Três anos depois, em 1971, a escola foi reconstruída em sua totalidade e, ao final desse mesmo ano, começam a funcionar as oficinas, com distintas seções: ajuste, tornearia, motores, eletricidade, soldadura e carpintaria.

²⁰² No período, o CONET supervisionava 18 escolas que aplicavam seus planos de estudo e que se organizavam com base nas Leis nº 12.921 e 16.450 sobre impostos para a educação técnica.

No ano de 1988, o currículo da especialidade eletricidade foi redesenhado, passando a escola a oferecê-la com orientação eletrônica. Essa mesma orientação foi seguida por cerca de 60 escolas técnicas do país.

Em 1992, por força da Lei, as escolas técnicas nacionais foram transferidas para as províncias e trinta e cinco das quais, localizadas em Buenos Aires, passaram para o GCBA, entre elas a ET nº 29. Nesse contexto, o CONET foi extinto e em seu lugar criou-se o INET.

No processo de transferência, embora conturbado, os funcionários da escola continuaram realizando suas atividades habituais, mas seu público começou a mudar. Passou a ser mais pobre e cresceram a repetência e a evasão. E isso repercutiu sobre o nível do ensino que sofreu deterioração.

Convém destacar que a Capital Federal não possuía uma lei geral de educação e o Estatuto Docente não incluía o subsistema das escolas técnicas em toda sua heterogeneidade, contemplando somente as já existentes em sua jurisdição. Curiosamente, com a extinção do CONET, sua regulamentação prévia²⁰³ não foi revogada. Em realidade, suas normativas seguiram subsistindo, orientando o ramo, sendo paulatinamente complementadas por um conjunto de resoluções aprovadas pelo Governo da Cidade, de modo a cobrir vazios legais e orientar novas modalidades de funcionamento. E as normativas no órgão são extensas e detalhistas. O documento denominado *Reglamento General de los Establecimientos del CONET*, de 1983, por exemplo, é exaustivo em suas 223 páginas, apresentando disposições que ordenam de forma minuciosa as atividades educativas dos estabelecimentos escolares, a sua estrutura e organização, o sistema de ingresso de alunos, as funções docentes e administrativas, as atribuições correspondentes a cada uma das funções, a assistência estudantil e a relação com a comunidade, entre outras.

Além de deixar um vazio legal, com o processo de transferência não foram alteradas as condições para o financiamento, o que repercutiu diretamente sobre sua manutenção, por parte dos governos provinciais, sobretudo no que diz respeito à aquisição de móveis e equipamentos, investimentos na área tecnológica, reparos e obras dessas escolas. E, embora a possibilidade de financiamento para os edifícios tivesse sido sinalizada na legislação da passagem, o limite dos recursos previstos não era suficiente. Como consequência, os edifícios escolares e suas instalações foram se deteriorando ao passar dos anos e as oficinas e laboratórios foram se tornando obsoletos.

Em meio a esse processo de acomodação da transferência, ocorreu a aprovação da *Ley Federal* que, alterando a estrutura do ensino no país e criando o curso polimodal, gerou novos e profundos problemas que foram acrescidos aos já enfrentados pelas escolas secundárias e técnicas.

²⁰³ Cf.: CONET (1983).

Como referido, tal lei foi objeto de grandes críticas e rejeição e provocou intensas manifestações de rechaço em todo o país. Entretanto, a reforma foi sendo implantada com grande variedade.

Enquanto na quase totalidade das províncias do país se empreendia de diferenciadas maneiras a mudança de estrutura do ensino à luz da nova norma legal, nas escolas da Capital Federal, devido às diferenças entre as autoridades distritais e nacionais, manteve-se o modelo original e os cursos técnicos foram ofertados tal como antes, com duração de seis anos.

O GCBA, pertencente à oposição ao governo federal e crítico as suas reformas²⁰⁴, sob a justificativa de estudo dos aspectos controvertidos da *Ley Federal* e das alternativas de aplicação da proposta do polimodal e dos TTP, adotou a estratégia de postergar decisões e, dessa forma, induziu a permanência da estrutura acadêmica anteriormente vigente.

Em 1999, quando o polimodal começava a ser implementado na província de Buenos Aires²⁰⁵, o governo da Capital Federal e escolas a ele vinculadas permaneciam discutindo as alternativas. Foi nesse contexto que dirigentes, coordenadores dos cursos técnicos e equipes de professores das escolas técnicas participaram de reuniões com representantes de outros estabelecimentos, a fim de discutir e desenhar uma plausível estrutura para esse ciclo. Nessa ocasião, a ET nº 29 chegou a apresentar uma proposta para a sua implantação, mas a mesma nunca aconteceu.

Embora os dirigentes dos sindicatos docentes afirmassem a adoção de uma postura de resistência no processo de implementação da *Ley Federal* e do conjunto de medidas da reforma educativa, sua atuação foi objeto de severas críticas por parte de docentes de diversas escolas. Suas orientações e atitudes, bem como sua disposição para negociações com o governo se chocaram com percepções, anseios e disposição destes docentes que, a partir das escolas, protagonizaram um movimento que se tornou coletivo, explícito e não sindical.

Esse movimento genuíno confirma a tese não só de que os docentes empreendem estratégias de resistência para além das lutas sindicais, em seu cotidiano de trabalho, mas também corrobora com a noção de que eles empreendem tais estratégias sob distintas formas, podendo inclusive chegar a ações coletivas mais amplas.

Foi assim que, em 2001, depois de um longo período de postergação, um grupo de docentes autoconvocados, constituído por professores e MEP de mais de vinte escolas, formou-se espontaneamente, motivados pela passividade dos grêmios, ao que diz respeito ao rechaço da *Ley Federal*. Quatro docentes da ET nº 29 aderiram e se tornaram lideranças de tal movimento, que

²⁰⁴ O governo da CABA a partir de 1996, foi conuzido por Fernando de la Rúa, do Partido União Cívica Radical (UCR).

²⁰⁵ A implementação do curso polimodal na província de Buenos Aires foi o resultado de um processo de transformação educativa iniciado em 1995, à luz da *Ley Federal*. Cf. ZAPATA (2006).

desenvolveu ações como reuniões, petições, aproximação de legisladores e até uma paralisação de 24 horas nas escolas. Um deles declarou²⁰⁶ que os sindicatos apoiavam a paralisação até a sua véspera, ocasião em que retiraram o apoio em razão de conversações realizadas com o GCBA. Ainda que sem o apoio dos sindicatos, relatou o autoconvocado, com a grande mobilização existente, sustentou-se a paralisação autônoma que contou com a adesão da maioria dos docentes, mesmo com a recusa dos sindicatos, que como represália, permitiram o corte do dia de trabalho dos docentes, fato que ainda hoje é lembrado e sobre o qual os sindicalistas atuais afirmam haver ocorrido um equívoco das direções da época.

Os anos foram se passando e, durante toda a vigência da *Ley Federal*, as escolas técnicas da Capital Federal não a aplicaram e mantiveram o modelo de educação originado das escolas nacionais. Contudo, muitas alterações ocorreram em função das exigências do contexto da reforma e das mudanças no entorno que impactaram fortemente essas escolas no que se refere ao marco legal, ao financiamento, ao funcionamento, à organização, ao ensino, ao público e ao trabalho nelas exercido, entre outras²⁰⁷.

Treze anos após a reforma educativa de Menem, as atuais normas legais (a *Ley de Educación Técnico-profesional/2005* e a *Ley Nacional/2006*) trazem novas alterações, permitindo retomar, em parte, o modelo de ensino secundário e técnico anteriormente adotado no país. Dessa forma, apresentam para as províncias a tarefa de reajustarem novamente seus subsistemas de ensino. Para as escolas da Capital Federal, abre-se a possibilidade de validarem e avançarem em seus projetos, não mais como exceção, mas como modelo, podendo suas experiências, advindas dos tempos do CONET, oferecerem lições e inspirações positivas para as demais escolas.

Estrutura e Organização da Escola Técnica n° 29

Natureza Jurídica

A ET n° 29 integra o grupo específico de escolas públicas secundárias da modalidade técnica, mantidas pelo Ministério da Educação do GCBA e vinculadas à Diretoria da Área de Educação Média e Técnica. Segundo o INET, tratam-se de

Instituciones de educación técnico profesional de nivel medio (Escuelas técnicas, industriales, agropecuarias o de servicios que, con criterios de unidad institucional y pedagógica contemplan diferentes formas de integración y/o articulación entre los ciclos

²⁰⁶ Tais declarações foram realizadas após o preenchimento do questionário pelo docente.

²⁰⁷ Esse tema será retomado à frente quando se apresentarão as falas dos informantes a seu respeito.

inicial y de especialización, forman técnicos y emiten título de técnico u otros títulos con denominación diferente pero de carácter equivalente).²⁰⁸ (INET, 2006)

Ao todo, ao GCBA, vinculam-se, atualmente, trinta e oito escolas do gênero que oferecem especialidades distintas, algumas tradicionais, outras novas como Administração de Empresas, Artesanato aplicado, Decoração de interiores, Desenho publicitário, Artes gráficas, Publicidade e Jardinagem, que são alheios ao modelo típico dessas escolas, originalmente voltado para a indústria. Isso se deve às mudanças no setor da economia operadas no país, nas quais se verificou um largo processo de desindustrialização e o crescimento do setor de serviços.²⁰⁹

Ensino

A ET nº 29 oferece os cursos técnicos de Mecânica, Eletricidade com orientação eletrônica e Computação, cuja duração é de seis anos, sendo três do ciclo básico e três do ciclo superior. No ciclo básico, os alunos têm acesso a um conjunto de conhecimentos comuns a todos os cursos, que operam como requisitos prévios e visam habilitá-lo para a complexidade própria do ciclo superior, no qual se concentram os conteúdos técnicos, desenvolvidos por meio de um conjunto de disciplinas vinculadas às ciências básicas e tecnológicas, requeridas em cada curso.

A escola funciona nos turnos da manhã, tarde e noite. Ao todo são cento e oitenta dias efetivos de aulas ao ano²¹⁰ e os horários de funcionamento dos turnos devem cumprir a carga horária de atividades discentes prevista. A carga horária das aulas de teoria do ciclo básico é de 30 horas cátedras, incluindo a educação física, e no ciclo superior é de 24 horas cátedras mensais. Nas oficinas, os alunos do ciclo básico cumprem 24 horas cátedras por mês, e no ciclo superior a carga horária varia: no 4º ano são 10, no 5º são 6 e no 6º são 4 horas cátedras. No turno diurno, são oferecidas, na parte de teoria, seis aulas (de 40 minutos) por dia, totalizando as 30 h/a semanais. Já no noturno, há algumas diferenças: são oferecidas sete aulas por dia (de 35 minutos), 35 h/a semanais já incluídas nesse total as atividades de oficina.

²⁰⁸ Instituições de educação técnico-profissional de nível médio (Escolas técnicas, industriais, agropecuárias ou de serviços que, com critérios de unidade institucional e pedagógica, contemplam diferentes formas de integração e/ou articulação entre os ciclos inicial e de especialização, formam técnicos e emitem título de técnico ou outros títulos com denominação diferente, porém de caráter equivalente).

²⁰⁹ A oferta diferenciada de cursos ministrados nas escolas argentinas pode ser observada no ANEXO 8.

²¹⁰ A Lei 25.864/2003 estabeleceu um Ciclo Letivo Anual Mínimo de 180 dias efetivos de aula em todos os estabelecimentos educativos nos quais se ofereça Educação Inicial, Educação Geral Básica e Educação Polimodal, ou seus respectivos equivalentes. Entretanto, segundo dados da Secretaria da Escola, as atividades dos docentes começam antes do início do ano letivo, em 15/02, e se estendem até 28/12, ultrapassando o limite mínimo de dias letivos.

Os horários das classes podem ser observados no Quadro 16, abaixo.

Quadro 16: Horários dos turnos e freqüência das atividades discentes na ET n° 29

Turno	Horário	Dias de Atividades discentes
Manhã	de 7:30 a 12:05h	Todas as manhãs e três tardes
Tarde	de 13:30 a 16:50h	Todas as tardes e três manhãs
Noite	de 18:25 a 22:45h	Todas as noites

FONTE: ET n° 29, Argentina, Dezembro/2007.

O público da escola é constituído por alunos de famílias de escassos recursos econômicos e um percentual significativo de estrangeiros²¹¹ que apresentam dificuldades de aprendizagem²¹². Como conseqüência, registrou-se elevados índices de repetência e evasão, assim como um grande grau de mobilidade dos alunos durante o processo e o esvaziamento das turmas de fim de curso. Além desses, registra-se um desnível significativo entre alunos provenientes de outras escolas, de fora da Capital Federal. Esses problemas vêm sendo objeto de preocupação permanente da direção e docentes da escola, que empreendem estratégias de enfrentamento, mas que, todavia, seguem existindo. Em 2004 e 2005, por exemplo, a escola abriu turmas de terceiro ano especiais para alunos provenientes da província de Buenos Aires. Tratava-se de alunos que, oriundos de famílias pobres e portadores de uma formação educativa precária, buscavam a escola técnica da Capital Federal para obter uma formação de melhor qualidade e, com isso, esperavam ter mais chances de ingressar no mercado de trabalho como técnicos. Essa medida contribuiu para reduzir a repetência e evasão naqueles anos.²¹³ Em 2007, sua população estudantil era de 851 alunos, sendo 85%, do sexo masculino. 78,6% dos estudantes freqüentavam a escola no turno diurno, com 344 alunos concentrados no turno da manhã e 325 no turno da tarde. O noturno, embora oferecesse o Ciclo Básico e todos os cursos técnicos, contava com 182 alunos, representando 21,4% dos matriculados. Isso pode ser explicado pela grande mobilidade dos alunos para outras escolas e pela repetência e evasão que se verificam em todas as séries em todos os cursos, chegando ao final do ciclo superior um número muitas vezes menor que os ingressantes nas séries iniciais. Anualmente, são oferecidas 10 turmas de primeiro ano com 30 alunos cada, totalizando 300 iniciantes. Em 2007, formaram-se apenas 69 alunos.²¹⁴ A distribuição de alunos por curso e turno pode ser observada no Quadro 17, abaixo.

²¹¹ Bolivianos, peruanos e paraguaios.

²¹² De acordo com diagnóstico que integra o documento Projeto Educativo Institucional (E.T. n° 29, 2000).

²¹³ Informação oferecida pela *Oficina de Alumnos* (Escritório de Alunos), setor responsável pelas matrículas e registros escolares dos estudantes.

²¹⁴ Dados fornecidos pela Oficina de Alunos. Na formatura de 2007, pôde-se observar o reduzido número de alunos que chegaram a concluir os cursos.

Não existe nenhum tipo de agremiação estudantil na escola. Segundo a opinião da diretoria, esse tipo de organização dos alunos é muito difícil de ocorrer, pois eles não se interessam e não se mobilizam para tanto. Em escolas secundárias mantidas pelas universidades públicas, esse tipo de entidade é mais comum de existir.

Quadro 17: Cursos por turno na ET nº 29

CURSO	TURNOS	NÚMERO DE ALUNOS
Ciclo Básico	Manhã, tarde e noite	569
Mecânica	Noite	39
Eletricidade com orientação eletrônica	Tarde e noite	109
Computação	Manhã, tarde e noite	134

FONTE: ET nº 29, Argentina, Dezembro/2007.

Atualmente, o acesso à escola é livre aos interessados. Há aproximadamente 15 anos não existe seleção para ingresso. A matrícula é realizada por ordem de inscrição em período próprio, para o que são solicitados documentos como conclusão do nível primário, identidade, cartão de vacinas, fotos, etc. O ensino é dividido em duas áreas, sendo uma de classes práticas e a outra de teóricas nas quais se distribuem os docentes da escola. A área prática é constituída por oficinas que, além do ensino, são responsáveis pela produção escolar e/ou por trabalhos relacionados à reparação, instalações, ampliações do âmbito escolar e/ou serviços a terceiros. Seus docentes são os MEP. A área teórica, que é oferecida por docentes chamados de professores de teoria, igualmente designados de professores de aula, conta com cinco departamentos acadêmicos, nos quais se agrupam as disciplinas: 1) Comunicações: espanhol e inglês; 2) Ciências Sociais: educação cívica, história e geografia; 3) Ciências Exatas e Naturais: matemática, física, química e biologia; 4) Tecnologia: mecânica, eletrônica, informática e desenho; 5) Educação Física.

As oficinas se organizam por ciclo, série e curso. No ciclo básico, em qualquer especialidade, os alunos passam por todos os dez tipos ofertados. Nos primeiros e segundos anos dos três turnos, cursam as oficinas de Serralheria, Carpintaria, Computação, Ajuste, *Hojaleteria*²¹⁵ e Eletricidade. Nos terceiros anos, cursam Computação, Fresa²¹⁶, Torno e Eletricidade. No ciclo superior, as oficinas se organizam por especialidade, havendo mudanças nas ênfases do curso de elétrica, em função do turno, como pode ser observado no Quadro 18, abaixo.

Embora a atividade de estágio curricular não exista na ET nº 29, os alunos têm a possibilidade de realizá-la em sua área de formação. Contudo, devem buscá-la voluntariamente.

²¹⁵ Oficina onde se fabricam ou reparam objetos constituídos por lâminas de ferro ou aço.

²¹⁶ Ferramenta de máquina de fresar que consiste em um cortador de diversos gumes em movimento rotativo.

Quadro 18: Especialidades por série e turno - Oficinas do Ciclo Superior

ANOS	Oficinas de Computação (Manhã, Tarde e Noite)	Oficinas de Mecânica (Noite)	Oficinas de Elétrica (Manhã)	Oficinas de Elétrica (Noite)
1	Laboratório I Visual Básico I	Máquinas endotérmicas Fresa convencional Torno (CNC - Controle Numérico Computarizado)	Instalações I Automatização Eletrônica I	Instalações I Automatização Bobinado I
2	Laboratório II Visual Básico II <i>Access</i>	Torno convencional Fresa CNC Metalografia	Automatização (PLC-Programadores Lógico Computadorizados) Eletrônica II	Automatização (PLC-Programadores Lógico Computadorizados) Bobinado II
3	Laboratório III <i>Fox Pro</i>	Oficina Técnica Projetos	Manutenção Elétrica Oficina Técnica	Manutenção Elétrica Oficina Técnica

FONTE: Chefia de Oficinas e Chefia do Laboratório de Computação. ET nº 29, Argentina, Dezembro/2007.

Organização Administrativa

A ET nº 29 conta, para sua gestão, com um reitor, uma vice-reitoria e três regentes sendo um para cada turno. Tais dirigentes exercem exclusivamente atividades administrativas, ou seja, não ministram aulas. Não há eleições para os cargos dirigentes da escola. Os cargos são permanentes e o acesso a eles se realiza por concurso.

A direção da escola conta com o apoio da Associação Cooperadora, entidade composta por pais de alunos. As Associações Cooperadoras se constituem como pessoas jurídicas ou simples associações civis e obedecem a um modelo típico de Estatuto, que deve obter reconhecimento oficial. Suas finalidades são²¹⁷: i) colaborar com o respectivo estabelecimento educativo na consecução de seus objetivos; ii) interpretar e expressar as aspirações da comunidade ante as autoridades da escola para obtenção do máximo bem estar dos usuários; iii) ser veículo transmissor ante a comunidade das necessidades, requerimentos e atividades desenvolvidas pela escola; iv) captar fundos para possibilitar o alcance de seus objetivos.

Os diretores dos estabelecimentos educativos dependentes do GCBA são assessores natos dessas Cooperadoras, sendo responsáveis por fiscalizar o correto desempenho, zelar pelo bom uso dos recursos oficiais e quotas sociais que ingressam ao patrimônio das mesmas e que devem ser destinados a melhorar permanentemente as condições de funcionamento das instituições.

Os recursos das Cooperadoras advêm das seguintes fontes: quotas de seus associados; contribuições voluntárias; doações; resultados de festivais, benefícios, coletas ou rifas autorizadas; dos subsídios do GCBA que lhe sejam destinados.

²¹⁷ Cf. *Ordenanza* nº 35.514, B.M. 16.208, Publ. 06/02/1980.

Para tratar de problemas disciplinares envolvendo alunos e orientá-los, a escola formou o seu Conselho de Convivência²¹⁸, integrado pela Reitoria e representantes dos distintos setores da comunidade educativa (professores, pedagogos, psicólogos, preceptores, alunos e pais), eleitos entre seus pares. Na prática, esse colegiado, que é o único existente na escola atualmente, discute e analisa os casos encaminhados e apresenta um parecer com recomendações à reitoria que, em última instância, tem o poder de referendar ou não as recomendações do Conselho.

Instalações Físicas

A ET nº 29 funciona em um edifício cuja área total construída é de 4.920 m². O edifício possui cinco salas para a administração, sendo uma de professores, uma para reitoria e vice-reitoria, uma para secretaria, uma para regência dos três turnos e uma para atendimento aos alunos. Conta ainda com um salão de atos (auditório), uma biblioteca, um pátio cuja metade é coberta e seis banheiros, sendo três deles para alunos e três exclusivos para docentes e demais servidores.

Para as atividades discentes, existem dezoito salas para aulas teóricas, sete laboratórios e uma oficina de máquina ferramenta. Por não possuir espaços apropriados em sua própria estrutura para atividades físicas dos alunos, a escola utiliza praças públicas da cidade, mas tais atividades costumam ser oferecidas em função do clima. Quando esfria ou chove, há suspensão.

No interior da escola, há uma pequena cantina escolar, administrada pela Associação Cooperadora, que comercializa escassos produtos. Não há bebedouros na escola. Professores e alunos costumam ter que levar sua própria água e lanche ou saem para comprá-los nos intervalos. Como a escola situa-se em uma movimentada Avenida no Bairro Boedo, na qual circulam muitos coletivos e, em suas proximidades, também trens e metrô, localizam-se aos seus redores variados equipamentos sociais e culturais, alguns dos quais costumam ser utilizados pela comunidade escolar, como escolas de diferentes níveis, postos de saúde, bancos, hospital, agência de correio, supermercados, papelarias e lojas de artigos diversificados, parques, bibliotecas, templos religiosos, hotéis, bares, restaurantes, cafés e *internet*.

Quadro de Pessoal

A planta funcional das escolas de educação técnica é definida no Estatuto do Docente Municipal²¹⁹. Segundo o texto do Estatuto, tal planta conta com 25 tipos de postos de trabalho: Reitor, Vice-reitor, Regente técnico, Regente de Cultura, Sub-regente, Ajudante de departamento de

²¹⁸Criado à luz da lei nº 223/1999, que estabelece o marco normativo para criação, princípios e objetivos do Sistema Escolar de Convivência da CABA.

²¹⁹ Cf.: Cap. IV, art.8, Item 5, alínea b do referido Estatuto.

orientação, Assessor Pedagógico, Psicólogo, Psicopedagogo, Secretário, Pró-secretário, Professor, Professor TC, TP1, TP2, TP3 e TP4, MEP, Chefe de Seção, Chefe Geral de Educação Prática, Ajudante técnico de Trabalhos Práticos, Chefe de Trabalhos Práticos, Chefe de Laboratórios, Chefe de Preceptores, Sub-chefe de Preceptores, Preceptor, Bibliotecário, Chefe de Departamento de Educação Física, Coordenador de área. Entretanto, a lista do pessoal da ET nº 29 referente a 2007, fornecida pela secretaria da escola, não continha detalhamento. Tratava-se de uma relação nominal em ordem alfabética e registrava o número total de 231 servidores, dos quais muitos não se encontravam em atividade por motivos variados. Com a ajuda da secretária, pôde-se identificar e quantificar esses casos. Concluiu-se que 31 servidores figurantes em tal lista se encontravam em situações de licença sem causa identificada ou maternidade, para tratamento de saúde, para dirigir outra escola ou ainda para participar de comissões ou outras atividades da Secretaria de Educação. Alguns haviam sido transferidos, outros renunciaram, aposentaram ou faleceram. Desse modo, o quadro de pessoal da escola, em atividade, em 2007, totalizava 195 servidores, dos quais 131 eram docentes, sendo 101 professores de teoria e 30 MEP. Além desses, registravam-se 10 auxiliares de laboratório, 22 preceptores, 21 administrativos²²⁰ e 11 da limpeza.

Embora na sua definição legal a função docente seja mais ampla, os que ministram classes são os professores de teoria e os MEP, à exceção daqueles que exercem cargos diretivos. Os primeiros têm sua jornada de trabalho definida em termos de horas/aula sendo a mesma composta por atividades frente aos alunos. Em sua maioria, obtiveram sua titulação em cursos de professorado, que são cursos superiores não universitários. Uma minoria possui título universitário. Os MEP possuem quatro cargos, dos quais três atuam frente a alunos: MEP chefe de Seção, MEP e MEP Ajudante. O Chefe Geral de Ensino Prático tem a função de organizar, orientar, assessorar, coordenar, supervisionar e avaliar a atividade educativa e de produção das oficinas e oficinas técnicas. Diferentemente dos professores de teoria, os MEP trabalham em duplas com os alunos, o que possibilita maior flexibilidade em suas atividades. Em geral, os MEP têm título de técnico e muitos deles realizaram o curso na própria escola.

Os docentes podem exercer funções como titulares, interinos ou suplentes. Os titulares são designados de forma definitiva para um cargo ou horas de classe e goza de estabilidade e de todos os direitos inerentes à carreira docente (ascensão, permuta, acumulação de cargos ou acréscimo de classes semanais, traslado e readmissão). Os interinos são designados para desempenhar transitoriamente um cargo ou horas de classe vagas e cuja função termina por supressão do cargo ou horas de cátedra, em

²²⁰ Desse total, 11 atuavam na secretaria, 4 no Escritório de Alunos e 6 na biblioteca. Fora desse cômputo, havia 5 vigilantes em atividade não integrantes do quadro da escola. A partir de 2008, o GCBA retirou os cargos de segurança das escolas. Desde então, estas estão sem vigilância.

virtude de modificação na estrutura, mudança de programas ou planos de estudo, fechamento ou fusão de escolas, cursos ou horas e os suplentes para desempenharem um cargo vago de um titular, interino ou outro suplente, enquanto perdurar a ausência destes²²¹.

Como se pode verificar no Quadro 19, entre os MEP, o número de titulares e interinos é equilibrado em todos os turnos, com exceção do turno da tarde, no qual a diferença é maior para os interinos. O número de suplentes é também equilibrado em todos os turnos, representando entre 23,8 e 28,6%. Somando os interinos e suplentes nos três turnos, verifica-se que o percentual de MEP temporários é 64%, 73% e 54%, respectivamente.

Quadro 19: Natureza do Cargo dos MEP e Chefes de Seção¹ (Outubro/2007)

Natureza do Cargo	Turno						Total
	Manhã		Tarde		Noite		
	Freqüência	%	Freqüência	%	Freqüência	%	
Titulares	10	35,7	6	27,3	8	30,1	24
Interinos	10	35,7	10	45,5	8	30,1	28
Suplentes	8	28,6	6	27,3	5	23,8	19
Total	28	100,0	22	100,0	21	100,0	71

FONTE: Chefia de Oficinas. ET nº 29, Dezembro/2007.

¹ Considerou-se todos os cargos ocupados por MEP. Há que se levar em conta que o mesmo docente pode ter 3 cargos simultâneos na escola. Por essa razão, o total ultrapassa o número de MEP.

Entre os professores de teoria, a provisoriedade é menor, mas ainda assim 53,5% deles são interinos ou suplentes, enquanto os titulares representam 46,5%, como se pode observar no Quadro 20, abaixo.

Quadro 20: Natureza do Cargo dos Professores de teoria (Outubro/2007)¹

Natureza do Cargo	Número	%
Titulares	47	46,5
Suplentes	22	21,8
Interinos	32	31,7
Total	101	100,0

FONTE: Chefia de Oficinas. ET nº 29, Dezembro/2007.

¹ Considerou-se somente o cargo principal dos professores.

O acesso dos docentes (de teoria ou MEP) ao cargo de titular se dá através de concurso, mas há muito que estes não são realizados. Os cargos provisórios vêm sendo preenchidos, anualmente, por mérito, por meio de uma classificação realizada por organismos da Secretaria de Educação do GCBA, denominados de Junta Classificação. Estas possuem como principais funções classificar o pessoal por ordem de mérito, de acordo com títulos e antecedentes apresentados e formular as relações nominais dos aspirantes a ingresso na docência, aumento de classes semanais, acumulação de cargos, ascensão, interinatos e suplências. (Art. 12, alíneas a e b). Cada Junta reúne um determinado grupo de escolas e

²²¹ Por motivos de saúde, atividade sindical, ocupação de cargo de governo, etc.

uma lista de candidatos a suas vagas. A ordem por mérito muda a cada ano, na medida em que se agregam pontos à condição do docente. Os pontos podem advir da antigüidade, de cursos concluídos, de títulos obtidos e de antecedentes culturais, ou seja, publicações, entrevistas, projetos que o docente tenha realizado. Os docentes podem se inscrever em todas as Juntas, em até quatro escolas por Junta, para quantas disciplinas tenha habilitação. Os que já têm cargos titulares também podem se inscrever para novas vagas e concorrem em listas separadas dos interinos e suplentes. 50% das vagas por junta são ocupadas por professores titulares e 50% são destinadas aos demais. A cada ano, durante o mês de abril, realizam-se as inscrições e a Junta procede à qualificação e, em seguida, à divulgação do resultado preliminar para, posteriormente, publicar a lista definitiva dos designados. Esse processo, no qual os docentes enfrentam a incerteza e insegurança permanente, é muito criticado, sob o argumento de injustiça, fraqueza dos critérios, falsificação, falta de respeito à ordem, entre outros. Mas independentemente das críticas, verifica-se a busca constante dos docentes por ampliar seus pontos, com o único propósito de melhorar sua posição nas listas e, assim, assegurar seu trabalho. Desse modo, os docentes concorrem entre si pelas melhores escolas e pelo maior número de aulas.

A jornada de trabalho docente é calculada exclusivamente em função do número de aulas que lhe incumbem. Não existem tempos livres dedicados a reuniões, preparação ou outras atividades. As únicas exceções parecem ser as tutorias e os projetos para a melhoria da aprendizagem dos alunos, criados no contexto das reformas educativas.

As tutorias foram criadas para tratar das questões relativas ao aproveitamento escolar dos estudantes com a função de apoiar, acompanhar e facilitar experiências dos alunos na escola. Presentes em todos os departamentos do ciclo básico, os tutores possuem três horas/aula por semana para se dedicarem ao atendimento aos alunos e pais. Nesses horários, são tratadas questões relativas ao desempenho, freqüência, indisciplina do aluno e outros temas afins. Cada turma possui um tutor. Nas primeiras séries, estes são indicados pelo reitor e, nas demais, são eleitos pelos alunos.

Em realidade, como fruto da reforma educativa, muitos projetos de tutoria ou similares foram desenvolvidos em escolas secundárias da Capital Federal, tendo origem e sustentação viabilizadas por um conjunto de fatores, tais como necessidade de responder a problemas, motivação por experimentar novas propostas pedagógicas, trabalho voluntário de professores e/ou preceptores, entre outras. Entretanto, a partir de 2001, por meio do *Programa de Fortalecimiento Institucional de la Escuela Media de la Ciudad de Buenos Aires*²²², as instituições passaram a contar com um tempo de trabalho docente remunerado para implementar projetos direcionados a melhorar a aprendizagem e reduzir a retenção dos alunos, prioritariamente os dos primeiros anos.

²²² Programa criado a partir da Resolución n° 439/01, da *Secretaria de Educación*. Cf. GCBA (2002).

Salário Docente

O salário docente, na Argentina, varia em função dos cargos exercidos e da antigüidade, que é considerada em oito níveis (1, 4, 7, 10, 12, 14, 16, 18, 20 e 22 anos de exercício correspondendo, respectivamente, aos incrementos percentuais de 30, 40, 50, 60, 70, 80, 90, 100, 110 e 120%, devidos à antigüidade docente.)

Em março de 2007²²³, o salário básico para o cargo de MEP era 1.026,88 Pesos, para quem tinha 1 ano de exercício e 1.630,11 para os de 22 anos ou mais, já incluído o incentivo do Fundo Nacional de Incentivo Docente (FONAINDO)²²⁴, que representa 110 Pesos por cargo, até dois cargos.

No caso dos professores de teoria, há uma particularidade que é o pagamento por hora cátedra, o que depende de cada disciplina oferecida, a qual corresponde um número definido de horas no currículo dos cursos. Assim, os professores das escolas técnicas são admitidos por hora cátedra²²⁵, o que pode variar de uma a 72 horas semanais. Seus salários variam em função do número de horas cátedras que ministrem, que é multiplicado pelo valor da hora e da antigüidade, tal como descrito acima. Entretanto, para receber o percentual completo do FONAINDO, o professor deve ter 16 horas cátedras, caso contrário receberá proporcionalmente.

Em março de 2007, a hora cátedra de um docente com 1 ano de exercício era de 59,39 Pesos e a de um com 22 anos era 91,13 Pesos. Assim, um docente de tempo parcial de um ano de exercício recebeu um salário básico de 712,68 Pesos e um de 22 anos recebeu 1.093,56 Pesos pelo mesmo número de horas, enquanto um de 30 horas com 1 ano de antigüidade recebeu 1.781,70 Pesos e um de 22 anos 2.733,90 Pesos, aproximadamente. Dos salários são deduzidos 3% para Obra social, 4,5% para Complementação de Caixa²²⁶, 11% para Aposentadoria, entre outros. Tais descontos impactam significativamente os vencimentos líquidos dos docentes.

²²³ Ver Tabela com os salários dos docentes argentinos em março de 2007. ANEXO 9.

²²⁴ Este fundo foi criado em 1998, somente para os docentes, mediante a criação de um imposto especial aos veículos automotores.

²²⁵ Nas escolas que oferecem *bachilleratos*, os professores podem ser admitidos como Professor de Tempo Completo ou como Professor de Tempo Parcial, que pode variar entre 12, 18, 24 e 30 horas cátedras.

²²⁶ Esta caixa foi criada com o fim de complementar o salário do docente ao se aposentar, de modo que este alcance os 82% do salário bruto previsto na legislação.

Organização Sindical dos Docentes

Os docentes das escolas técnicas na Capital Federal 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 13²²⁷ entidades que congregam os docentes e demais trabalhadores dessas escolas. São elas:

- 1- *Asociación Docentes de Educación Física* (ADEF)
- 2- *Asociación Docentes de Enseñanza Media y Superior* (ADEMYS)
- 3- *Asociación Docentes Independientes Argentinos* (ADIA)
- 4- *Asociación de Educadores Porteños* (AEP)
- 5- *Asociación de Maestros Confederados* (AMC)
- 6- *Asociación del Magisterio de Enseñanza Técnica* (AMET)
- 7- *Confederación Argentina de Maestros y Profesores* (CAMYP)
- 8- *Sindicato Argentino de Docentes Particulares* (SADOP)
- 9- *Sindicato de Educadores de Buenos Aires* (SEDEBA)
- 10- *Sindicato de Educadores Argentinos* (SEDUCA)
- 11- *Sindicato Unido de Educadores Técnicos de la República Argentina* (SUETRA)
- 12- *Unión Docente Argentinos* (UDA)
- 13- *Unión Trabajadores de la Educación* (UTE)

Entre tais organizações, como já referido, há duas principais para o segmento das escolas técnicas e que são, também, as mais representativas em número de filiados na ET nº 29: a AMET (Regional I - GCBA), que possui mais MEP filiados e a UDA (Seccional Capital), que congrega mais professores da educação primária e secundária de todos os ramos, inclusive o das técnicas. Ambas se vinculam à CGT e nenhuma integra a sindicatos provinciais únicos.

A AMET, que comemorou seus 52 anos em 2008, nucleia os docentes das escolas técnicas de todo o país, pertencentes à esfera pública ou privada. A entidade é conduzida em nível nacional por seu órgão máximo, o *Congreso Nacional de Delegados Congressales*, seguido pelo *Congreso de Secretarios Generales* e a *Comisión Directiva Nacional*. Sua estrutura é composta por Regionais correspondentes às Províncias e à Cidade Autônoma de Buenos Aires, cada uma delas regida por uma *Comisión Directiva Regional*²²⁸. Em 2007, contava com aproximadamente 2000 filiados, dos quais 80 eram da Escola Técnica nº 29²²⁹.

A origem da AMET é a *Federación Argentina del Personal de Enseñanza Técnica* (FAPET), entidade que obteve *Personalidade Gremial Nacional* em 1946 e que agrupava todo o pessoal docente

²²⁷ Ao todo, a Capital Federal reúne 17 agremiações docentes, abrangendo todos os segmentos da educação.

²²⁸ Cf.: Introdução ao Estatuto, no *site*: <<http://www.ametregional1.org.ar/>>.

²²⁹ Dados fornecidos pela Direção da AMET.

e não docente atuante no campo da Educação Técnica. Em 1954, a FAPET se reorganiza e passa a denominar-se *Asociación de Maestros de Enseñanza Práctica* (AMEP), com nova Personalidade Jurídica obtida em 1956. Em 1973, uma nova mudança estatutária a permite agrupar todo o pessoal docente vinculado aos estabelecimentos do CONET. Nessa ocasião, a instituição assume a denominação de *Asociación del Magisterio de Enseñanza Técnica*, nome que vigora até o momento. Em 1976, a atividade sindical é proibida na Argentina, mas até 1984, mesmo neste limite, a AMET se posiciona e faz reivindicações junto ao *Ministerio de Cultura y Educación* relativas a temas como a educação técnica, o financiamento, a carreira docente e, também, realiza protestos por questões políticas e sindicais. No ano de 1986, nova reforma de seu estatuto passa a permitir a criação e a participação legal das regionais nas Províncias e na Capital Federal. Na década de 1990, a entidade realiza diferentes eventos que abordaram medidas e temáticas relativas à reforma educativa empreendida. Foram realizados, por exemplo, quatro Encontros Nacionais e dois Congressos de Educação Técnica e Formação Profissional. E nova mudança estatutária, em 1993, permitiu à entidade incorporar em sua base o pessoal docente dos Estabelecimentos privados de Educação Técnica. Neste mesmo ano, são criadas, na Capital Federal, as Juntas próprias para classificação técnica (Juntas 4 e 5) e, logo em seguida, ocorreram as primeiras eleições de seus membros. Nas eleições de juntas, desde então, há predominância de vitórias das chapas compostas com o apoio da entidade.²³⁰

Desde sua criação, a AMET vem se propondo a defender a educação técnica no país. Em 2007, as principais reivindicações da entidade foram: recomposição do salário docente nos índices do deterioro sofrido nos anos 2006 e 2007; a livre opção da obra social; o respeito ao Estatuto do docente; pagamento do salário dos docentes interinos e suplentes admitidos no máximo em um mês; participação na lei de educação da CABA; substituição do Regulamento Escolar que apresenta sérias falências e a urgente realização das tarefas de infra-estrutura nas escolas.²³¹ Desde 2006, entre as principais gestões da diretoria junto aos gestores do sistema, registrou-se a busca de autonomia para o ramo das escolas técnicas. Para tanto, reivindicava-se a criação de uma estrutura orgânica própria para a educação técnica e formação profissional no Ministério da Educação da Cidade que pudesse melhor conduzir as políticas do ramo. A entidade defende e reivindica, ainda, que as direções escolares sejam exercidas por docentes de técnica.

A UDA, que foi criada em 1953 pela *Asamblea de Maestros de Capital Federal y Gran Buenos Aires*, integra os docentes de todos os ramos de ensino primário, secundário, técnico e de Cultura.²³²

²³⁰ Cf.: História de AMET *site*: <<http://www.ametregional1.org.ar/>>.

²³¹ Informações extraídas de um Comunicado de Imrensa, destruído na escola em 2007, que apresentava os temas tratados com o Ministro da Educação do GCBA.

²³² Cf.: *site*: <<http://www.sindicatouda.com.ar/2005/historia.php>>.

Em sua estrutura, a entidade conta com seccionais e filiais nas diferentes jurisdições do interior do país. Em 2007, a entidade contava com aproximadamente 4000 filiados na Capital Federal, dos quais cerca de 45 são da ET nº 29.²³³ A organização desenvolve também ações relativas à complementação salarial dos aposentados e à formação docente. Para tanto, em 1975, criou a *Caja Complementaria de Previsión para los Jubilados y Pensionados Docentes*, uma entidade civil, com autonomia financeira e administrativa, que se autofinancia mediante o aporte de seus afiliados, com o fim de complementar com uma renda adicional o salário do docente aposentado, uma vez que sua aposentadoria corresponde a 82% do salário dos docentes em atividade. Tal complementação é determinada em função de um percentual uniforme do salário em atividade que corresponderia em cada caso. Quanto à formação, desde 1996, a UDA mantém um Instituto Privado que oferece cursos quadrimestrais à distância para docentes de todo o país.

Entre as reivindicações da UDA, em 2007, destacavam-se: a aprovação de um Estatuto Federal do Docente que regule os direitos e obrigações básicas dos docentes e seja o marco normativo dos estatutos e legislações provinciais; o estabelecimento de um salário mínimo para todas as jurisdições; a conformação de espaços de caráter oficial e obrigatório, em cada jurisdição, nos quais se possa discutir e decidir sobre as políticas educativas a serem executadas na jurisdição, com reuniões periódicas envolvendo governos, grêmios docentes e setores vinculados com o fazer educativo; a adoção pelo *Ministerio de Educación de la Nación* de um plano de aperfeiçoamento e capacitação docente que expresse uma política ativa e que ofereça uma identidade formativa homogênea aos docentes, respeitadas as particularidades locais; a distribuição dos recursos orçamentários e não orçamentários para atender com preeminência as escolas mais necessitadas, a fim de começar a reduzir as diferenças entre escolas “pobres e ricas”.²³⁴ Além dessas, durante a campanha para eleição da Juntas em 2007, destacou-se a defesa de concursos públicos por escolas nas áreas de ensino secundário e técnico.

Além dessas duas organizações docentes de atuação mais expressiva na ET nº 29, a UTE que é o sindicato docente da CTERA da CABA também conta com alguns poucos filiados. Criado em 1973, a entidade representa os trabalhadores da educação pública e privada da cidade e professores de todo o país, de todos os níveis e áreas: inicial, primário, especial, adultos, secundária e técnica, artística, superior, colégios universitários e o *Instituto Universitario Nacional del Arte*. Diferentemente das anteriores, a UTE/CTERA se vincula à CTA, criada em 1996. As principais reivindicações gerais da UTE, em 2007, foram: aumento do orçamento educativo, aumento salarial, livre opção de obra social e dignas condições de trabalho.

²³³ Dados fornecidos pela diretoria da UDA.

²³⁴ Cf.: site: <http://www.sindicatouda.com.ar/2005/uda_hoy.php>.

Os sindicatos docentes, em geral, cobram de seus filiados, a título de contribuição mensal, o equivalente a 1,5% da sua remuneração bruta, em cada um dos cargos eventualmente ocupados.

Com tantos sindicatos, observa-se uma fragmentação ao mesmo tempo em que se dá uma grande disputa dos grêmios por obter a adesão dos professores em sua base. Seus representantes e delegados realizam, nas escolas, o trabalho de divulgação e tentativa de organização da base para apoio às propostas e políticas sindicais.

Em 2007, não existiam docentes da ET nº 29 em cargos diretivos desses sindicatos. Havia, contudo, alguns apoiadores da UDA e um representante dos MEP atuando na AMET, para o que gozava de licença.

Em algumas circunstâncias, essas treze entidades assim como as demais podem se unir e mobilizar suas bases em torno de uma causa comum. Por exemplo, durante a pesquisa de campo, ou seja, de outubro a dezembro de 2007, ocorreram seis manifestações de conflito em que as bases foram convocadas por todas elas. Veja a síntese das ocorrências no Quadro 21, abaixo. Entretanto, nem tudo foi consenso. Embora as paralisações fossem evocadas e sustentadas pela totalidade das organizações, algumas das manifestações mais gerais fossem apoiadas, os atos públicos, em dias de paralisações, eram chamados por uma ou algumas delas, não havendo, portanto, a presença expressiva dos sindicalistas e docentes. Desse modo, tais manifestações expressavam a divisão das organizações e incorriam sempre no risco de apresentarem número reduzido de participantes de uma mesma escola.

Quadro 21: Paralisações realizadas no período de outubro a dezembro de 2007

Data	Motivo	Estratégia	Observações
04/10/2007	Manifestação de dor aos seis meses do assassinato do docente Fuente Alba.	Ato público com concentração dos docentes.	
17/10/2007	Reivindicação de aumento de salário básico.	Ato público com concentração dos docentes na <i>Magistratura Porteña</i> .	Ato promovido pela UTE. Demais entidades, embora assinantes da convocatória, não aderiram e não convocaram seus filiados.
08/11/2007	Falta de resposta à reivindicação de aumento de salário básico.	Paralisação sem nenhum ato público.	
21 e 22/11/2007	Falta de resposta à reivindicação de aumento de salário básico.	Ato público com concentração dos docentes e marcha até a <i>Magistratura Porteña</i> .	Idem ao dia 17/10/2007.
29/11/2007	Falta de resposta à reivindicação de aumento de salário básico.	Paralisação sem nenhum ato público.	
21/12/2007	Manifestação de alerta aos Seis anos do <i>Argentinazo</i> .	Grande marcha da Praça do Congresso à Praça de Maio.	

FONTE: Folhetos convocatórios e observação das atividades.

Nota-se que, entre as motivações expressas no Quadro 21, destaca-se a questão salarial. É importante assinalar que essa questão foi predominante no período e ainda em 2008 encontrava-se em

pauta, contudo com maior nível de tensão²³⁵. O Informativo do Foro Latino-americano de Políticas Educativas (FLAPE) é elucidativo do conflito docente que se instaurou na Capital Federal e da forma repressiva como foi tratado, desde agosto de 2008. Veja um excerto de seu texto:

Desde hace más de un mes los sindicatos docentes de la ciudad de Buenos Aires reclaman al Jefe de Gobierno Mauricio Macri un veinte por ciento de aumento salarial, efectivo desde el 1 de agosto, la restitución de todas las becas que el Ministerio de Educación porteño dio de baja, además del mejoramiento y aumento de la comida que la comuna provee a los comedores escolares de la ciudad. Tras una serie de paros y varias mesas de diálogo frustradas, los 17 gremios docentes decidieron probar entonces con otra medida. Luego del anuncio del Ministro de Educación de la ciudad Mariano Narodowski de extender las clases hasta navidad y sumar los sábados a la semana de clase, los maestros decidieron instalar una carpa y realizar una vigilia de 100 horas previa a la sexta huelga del año programada para el martes 28 y miércoles 29 de Octubre. En correspondencia con lo que indican los procedimientos legales, el viernes último los docentes presentaron un pedido de autorización para la instalación de la carpa y evitar que la justicia contravencional los desalojara. El pedido nunca fue contestado y el día 20 de Octubre, cuando los maestros se manifestaban pacíficamente frente a la Jefatura de Gobierno porteña, fueron reprimidos por la Policía Federal bajo el amparo del artículo 78 del Código Contravencional de la ciudad, una norma que impide la ocupación de espacios públicos en el territorio porteño.²³⁶ (FLAPE, 2008. s/p)

Tal conflito angariou a adesão de docentes nem sempre participantes das manifestações protagonizadas pelos sindicatos e foi responsável por deflagrar a retomada de reuniões de setores mais à esquerda do movimento de autoconvocados e tudo indicava que o momento seria oportuno para potencializar novos desdobramentos na organização docente. Nesse contexto, começaram a levantar-se, inclusive, questionamentos sobre o absurdo que representa a existência de tantos sindicatos docentes na Capital Federal. Contudo, sob críticas dos docentes que consideraram o acordo desvantajoso economicamente, os sindicatos aceitaram a oferta de Macri, cujos valores excluem os percentuais pela antiguidade docente e para aposentadoria.²³⁷

Com efeito, a organização sindical docente, na Argentina, é conflituosa e complexa. Como em outros países da América Latina, originalmente, os docentes argentinos se mobilizavam em

²³⁵ Cf.: *site*: <http://www.foro-latino.org/info_flape/info_pdf/info-flape_64.pdf>. Acesso em 23/10/2008.

²³⁶ Há mais de um mês os sindicatos docentes da cidade de Buenos Aires reclamam ao chefe de Governo Mauricio Macri vinte por cento de aumento salarial, efetivo desde 1º de agosto, a restituição de todas as bolsas que o Ministerio de Educação portenho suspendeu, além da melhoria e aumento da comida que a comunidade provê aos refeitórios escolares da cidade. Depois de uma série de paralisações e várias mesas de diálogo frustradas, as 17 agremiações docentes decidiram experimentar outra medida. Logo após o anúncio do Ministro de Educação da cidade Mariano Narodowski de estender as aulas até o Natal e somar os sábados à semana letiva, os professores decidiram instalar uma *carpa* e realizar uma vigília de 100 horas anteriores à sexta greve do ano programada para terça-feira 28 e quarta-feira 29 de outubro. Em correspondência com o que indicam os procedimentos legais, na última sexta-feira, os docentes apresentaram um pedido de autorização para a instalação da *carpa* e evitar que a justiça contravencional os desalojasse. O pedido nunca foi respondido e no dia 20 de outubro, quando os professores manifestavam pacificamente em frente ao palácio do governo, foram reprimidos pela Polícia Federal sob o amparo do artigo 78 do Código Contravencional da cidade, uma norma que impede a ocupação de espaços públicos no território portenho.

²³⁷ Informações obtidas de membros da escola pesquisada.

organizações acadêmicas ou culturais, não em organizações sindicais, típicas do século XX (Diker, 1995).

Em seus estudos sobre sindicalismo, Gindin (2006, p. 93-112) afirma que, na Argentina, até a década de 1970, quando número significativo de associações docentes já existia, os seus interesses convergiam para a organização comum, ou seja, para que fosse constituída uma organização nacional unitária. Ainda que tais associações não se constituíssem como sindicatos, segundo o autor, já apresentavam reivindicações trabalhistas como o pagamento em dia, aumento salarial, ingresso por concurso, estabilidade, emprego para os formados, questões previdenciárias e regulação da carreira mediante a promulgação de Estatutos Docentes. A seu ver, mesmo originárias dessas associações anteriores, em geral, adquirem, ainda na década de 1980, as suas características atuais, como constituir-se em sindicatos únicos, com grande número de filiados e uma estrutura relativamente sólida. Para o citado autor, nos últimos trinta anos, o cenário sindical docente tem evoluído notadamente e a CTERA é um exemplo de federação de sindicatos provinciais únicos, por ele citado, que representa o magistério nacionalmente. Para ele, o modelo sindical consubstanciado na Argentina e com o qual se chega às reformas da década de 1990 estava sujeito a um Estado intervencionista nas relações de trabalho, do qual o sindicalismo era consorte ou diretamente integrante. Verificava-se uma relação com o justicialismo que, em geral, garantia essa relação com o Estado. Na perspectiva do autor, a maioria dos dirigentes sindicais está formada nessa tradição. A despeito desse esforço por unificação, como afirma Gindin (2006), ao longo da década de 1990 e por meio de uma série de linhas de ação, os estados provinciais tornam menos democrática a gestão dos sistemas educacionais e reduziram a capacidade de influência dos docentes e de suas organizações. Entre os exemplos de ações empreendidas nesse sentido, em algumas províncias, o autor cita a perda de poder dos supervisores que constituem o mais alto cargo da carreira docente; a intervenção dos governos nas Juntas de Classificação e Disciplina, sobre as quais os sindicatos têm influência e a eliminação ou restrição a um papel consultivo dos Conselhos de Educação, organismos responsáveis pela gestão da educação em tese, autárquicos e democráticos.

Alguns autores²³⁸ que procuram determinar como os docentes se organizam com o propósito de adquirir mais força e visibilidade afirmam que, na Argentina, encontram-se sindicatos integrados em confederações.

Na Argentina, o tipo de articulação entre sindicatos e poder político produziu a incorporação dos sindicatos à estrutura de governo do sistema educativo, mas com algum grau de autonomia, afirma Tiramonti (2001).

²³⁸ Cf.: IBARROLA & LOYO (2001); LOYO (2001); PALAMIDESSI (2003).

Com efeito, como se pode observar pelo grande número de entidades existentes e pelo fato de não haver monopólio na representação dos docentes e existirem diferenças políticas significativas entre as diferentes organizações e correntes nelas presentes, de esquerda e do peronismo mais radicalizado entre outras, a unificação sindical e uma direção centralizada tornam-se dificultadas ao mesmo tempo em que o reconhecimento e a confiança em sua representação e a própria organização das bases por local de trabalho é inibida. Desse modo, as manifestações do conflito aberto também sofrem implicações. Mas mesmo assim não deixam de existir e, em geral, são muito recorrentes.

A fragmentação presente nas organizações dos docentes pode, em parte, explicar o surgimento de grupos de filiados e não filiados que por não se reconhecerem representados nos sindicatos se organizam, participando com autonomia em processos de mobilização denominados de “movimento dos autoconvocados”²³⁹. Segundo Migliavacca (2005), trata-se de um fenômeno que possui como ponto de partida o contexto no qual se desenvolve a “*Marcha Blanca*” de 1988 (greve docente de 43 dias em todo o país), quando algumas organizações pertencentes à CTERA decidem não acatar a conciliação obrigatória estabelecida pelo governo e se autoconvocam para continuar com a ação coletiva. Posteriormente e ante as políticas educativas da década de 1990 que implementam a *Ley de Transferencias Educativas* e a *Ley Federal*, os docentes secundários, especialmente os pertencentes a Escolas Normais e Nacionais, começam a organizar-se e assim vão gerando instâncias organizativas “por fora” do sindicato, como as coordenadoras de docentes autoconvocados, formadas em distintos distritos da província de Buenos Aires que editam as ações desenvolvidas desde 1988²⁴⁰ e que permitem obter uma resposta ao problema de conseguir a participação e o apoio da “*gente común*”. (*Idem*, p.13). Em seguida, afirma a autora, com o desenvolvimento e o aprofundamento dos conflitos sindicais da década, começam a empregar essa modalidade organizativa docentes de nível primário e de escolas provinciais. Em 2001 e 2002, em um contexto de fortes reivindicações por ajustes salariais e tentativas de modificar os estatutos docentes, reedita-se o fenômeno, tendo especial relevância. Em alguns distritos da província de Buenos Aires, formam-se agrupamentos que começam a disputar exitosamente a hegemonia das listas oficiais no interior do sindicato. A autora conclui suas análises do fenômeno afirmando que este expressa a crise do modelo de organização sindical e uma tentativa de compor uma alternativa a ele. Em suas palavras:

(...) estas autoconvocatorias de docentes adquieren un carácter intermitente y espontáneo, en la medida en que se manifiestan sólo en aquellas situaciones de conflicto en las que las estrategias y respuestas que encabeza la organización sindical parecen no responder a las

²³⁹ Expressão criada pelos próprios sujeitos que deram origem a tal experiência.

²⁴⁰ “Asambleas por escuela con producción de mandatos escritos, sentadas, charlas, producción autogestiva de carteles y volantes, “abrazos” simultáneos a decenas de escuelas, cartas en repudio a los funcionarios, clases públicas en plazas y avenidas.” (MIGLIAVACCA, 2005, p.13).

reivindicações del conjunto de los que dan curso a la protesta. Si bien han estado generalmente lideradas por delegados de agrupaciones sindicales que han quedado, en la última década, relativamente relegadas en el interior del propio aparato sindical, el fenómeno cobra relevancia, fundamentalmente, porque en los momentos de mayor conflicto ha logrado traccionar a un vasto y heterogéneo sector de la docencia (docentes sindicalizados, docentes de que nunca se habían sindicalizado e incluso padres de alumnos). Por esto, pensamos que es posible conceptualizarlo como una expresión de la crisis de una modalidad de organización sindical, en la que el retroceso de la participación “orgánica” y el problema de la representación política adquieren singular relevancia. (p. 2) (...) La caracterización de las autoconvocatorias como un fenómeno de organización sindical “alternativo” que se va estructurando a partir de la necesidad de “diferenciarse” de un modelo de sindicalismo docente instituido conlleva la consideración del complejo juego de tensiones que –en nuestro caso, en las representaciones sociales de estos actores- se produce entre lo “hegemónico” y lo “contrahegemónico.”²⁴¹ (Idem, p. 5).

As experiências das autoconvocatórias representaram tanto a oportunidade de reflexão sobre a posição do docente e de construção de laços de articulação com a comunidade, como uma estratégia de fortalecimento do público e, talvez, condensem algumas das demandas políticas que, mais tarde, far-se-iam sentir na crise institucional emergente no ano 2001. Isso foi apreendido das falas dos sujeitos por ela entrevistados em sua investigação (*Idem*, p. 17-18). Entretanto, afirma a autora, tais movimentos espontâneos não chegam a assumir as características típicas das organizações e enfrentam diferentes limites como a carência de recursos materiais que lhes permita estender-se e consolidar-se; a adoção de um caráter reativo; a emergência e tomada de significância em momentos conflituos; permanência em estado de latência quando os conflitos se acomodam; não reconhecimento e aval institucional para suas convocatórias e ações de luta; a impossibilidade de contar com a greve legal como um instrumento possível de ação, caso esta não seja aderida pelo sindicato oficial. (*Idem*, p.16).

Com efeito, algumas das conclusões expressas por Migliavacca (2005) são confirmadas na fala de docentes da ET nº 29, que se auto-referem como integrantes ativos do movimento de autoconvocados na Capital Federal, o que será apresentado à frente.

²⁴¹ (...) essas *autoconvocatórias* de docentes adquirem um caráter intermitente e espontâneo, na medida em que se manifestam somente naquelas situações de conflito em que as estratégias e respostas que a organização sindical encabeça parecem não responder às reivindicações do conjunto dos que dão curso ao protesto. Ainda que geralmente lideradas por delegados de agrupamentos sindicais que têm ficado, na última década, relativamente relegados no interior do próprio aparato sindical, o fenômeno adquire relevância, fundamentalmente, porque nos momentos de maior conflito tem conseguido atrair um vasto e heterogéneo setor da docência (docentes sindicalizados, docentes que nunca se sindicalizaram e inclusive pais de alunos). Por isso, pensamos que é possível conceitualizá-las como uma expressão da crise de uma modalidade de organização sindical, na qual o retrocesso da participação “orgânica” e o problema da representação política adquirem singular relevância. (p. 2) (...) A caracterização das *autoconvocatórias* como um fenômeno de organização sindical “alternativo” que se vai estruturando a partir da necessidade de “diferenciar-se” de um modelo de sindicalismo docente instituído implica a consideração do complexo jogo de tensões que – em nosso caso, nas representações sociais desses atores – produz-se entre o “hegemônico” e o “contra hegemônico.”

Por ora, convém destacar que, em 2005, por iniciativa de um grupo de docentes da cidade e da província de Buenos Aires, tal movimento tomou a forma legal de organização não governamental (ONG) denominada *Autoconvocados de Escuelas Técnicas* (ACET), sob o argumento de, por meio dessa institucionalidade, buscar facilitar e obter mais voz em questões de seu escopo.

Tal ONG veio organizando ações tanto relativas à educação técnica, como também apoiando mobilizações por diferentes temas junto a outras organizações.

Em 2006, por exemplo, em oposição a empresas poluidoras na Argentina, participou de convocatórias relativas à proteção ambiental. Em 2005, promoveu debates sobre uma nova lei nacional para a educação e convocou a comunidade para uma concentração em frente ao Congresso Nacional para pedir a retirada do projeto de *Ley de Educación Técnico-Profesional*, assim como a revogação das leis *Federal de Educación* e de *Educación Superior*.

De acordo com Jorge Héctor Gasalla, presidente da ONG ACET à época, a proposta do governo para a educação técnica não foi debatida publicamente com quem deveria e é inaceitável por que permite a continuidade da *Ley Federal* e ainda traz mais problemas para as escolas técnicas e seu público. Nas palavras da autora:

(...) Lo que se pretende hacer es poner a la educación técnica bajo la esfera de la Ley Federal de Educación. Estas escuelas han quedado fuera del marco de esa ley, sí, pero el costo ha sido su empobrecimiento o directamente su desaparición de buena parte de las provincias argentinas. En ese contexto legal existente una verdadera educación técnica no tiene cabida, aunque el gobierno diga que este proyecto viene en parte a ‘corregir’ lo ocurrido con la educación técnica en la última década; pero es imposible que haya un mejoramiento con un polimodal de tres años y con un proyecto que habla de especialización temprana que se daría en un nivel superior no universitario. Así son muchos los jóvenes que van a quedar sin la posibilidad de poder acceder a este tipo de educación. [...] Esta ley que se discute no bajó a las escuelas, a los padres, a los profesores, a los estudiantes, y una ley nacional no puede no ser debatida públicamente por los sectores interesados y afectados por ella. Esta ley que se pretende sancionar habilita también la entrada de las empresas a la educación técnica, con la excusa de su financiamiento y de la capacitación, cuando en realidad se trata de un deber indelegable del Estado. La ley confirma, además, los tres años de polimodal, a los que podría sumarse un cuarto, que sería ‘otorgado’ por un órgano que deberá instituirse, y que además puede o no, dice el proyecto, articularse con dos años anteriores, o sea, que se trata de una secuencia no obligatoria. Es decir que, de hecho, lo único que se mantiene son los tres años del polimodal. (...) Por otra parte también se terceriza la especialización en institutos terciarios, no universitarios; conduce a ello precisamente porque no está contemplada la especialización en el nivel medio, que estaría restringido al polimodal de hoy. Nosotros rechazamos el proyecto, así como exigimos que se

deroguen la Ley Federal de Educación y la Ley de Educación Superior, y que discutamos una nueva Ley de Educación Pública Autónoma.²⁴² (DESDE EL AULA, 2005).

Abre-se, dessa forma, uma nova etapa para a ação coletiva que, por sua natureza distinta, demanda novos estudos para deprender seu papel, sua relação e efeitos sobre a organização docente, seja ela sindical ou espontânea.

Os Docentes da Educação Profissional do Brasil e da Argentina

Neste tópico, promove-se a análise descritiva de algumas características dos docentes das escolas pesquisadas no Brasil e na Argentina, obtidas a partir dos questionários aplicados, às quais são acrescidas de alguns excertos de entrevistas, com o propósito de ampliar a percepção sobre alguns dos temas abordados nos dois instrumentos.

A opção foi realizar uma análise comparativa desses dois países, abrangendo algumas características sociodemográficas, socioeconômicas, escolarização, trabalho docente, tempo de trabalho e tempo livre, relações com o sindicato e manifestações de conflito evidenciadas no exercício da atividade docente.

No Brasil, dos 83 professores em efetiva atividade em 2007, 55 responderam ao questionário, o que representou 66,26% desse universo. Na escola Argentina dos 131 docentes, em efetivo exercício em 2007, 69 responderam ao questionário, correspondendo a 52,67% do total de respondentes.

²⁴² (...) O que se pretende fazer é situar a educação técnica sob a esfera da Lei Federal de Educação. Essas escolas têm ficado fora do marco dessa lei e o custo foi seu empobrecimento ou seu desaparecimento de boa parte das províncias argentinas. Nesse contexto legal, uma verdadeira educação técnica não tem lugar, mesmo que o governo afirme que esse projeto vem em parte 'corrigir' o ocorrido com a educação técnica na última década. É impossível que haja um melhoramento com um polimodal de três anos e com um projeto que fala de especialização antecipada que se daria em um nível superior não universitário. Assim, são muitos os jovens que vão ficar sem a possibilidade de poder aceder a esse tipo de educação. [...] Essa lei que se discute não chegou às escolas, aos pais, aos professores, aos estudantes, e uma lei nacional não pode deixar de ser debatida publicamente pelos setores interessados e afetados por ela. Essa lei que se pretende sancionar habilita também a entrada das empresas à educação técnica, com a desculpa de seu financiamento e da capacitação, quando em realidade se trata de um dever indelegável do Estado. A lei confirma os três anos de polimodal, aos que poderia somar-se um quarto, que seria 'outorgado' por um órgão que deverá instituir-se, e que, além do mais, pode ou não, diz o projeto, articular-se com dois anos anteriores, ou seja, trata-se de uma seqüência não obrigatória. Isso significa que, de fato, o que se mantém são os três anos do polimodal. (...) Por outra parte, também se terceiriza a especialização em institutos terciários, não universitários, isso precisamente ocorre porque não está contemplada a especialização no nível médio, que estaria restrito ao polimodal de hoje. Nós rechaçamos o projeto, assim como exigimos que se revoguem a Lei Federal de Educação e a Lei de Educação Superior, e que discutamos uma nova Lei de Educação Pública Autónoma.

1. Características Sociodemográficas

Sexo

Segundo os dados pessoais dos docentes, é possível observar uma diferença acentuada entre os dois países no que diz respeito ao sexo dos respondentes. Existe um equilíbrio maior entre os entrevistados brasileiros, já que se verifica um número um pouco maior de mulheres (47,3%) em relação aos homens (41,8%). Já no caso da Argentina, fica mais evidente uma predominância de docentes do sexo masculino (69,6%). Essa diferença pode ser explicada pela natureza dos cursos oferecidos em cada escola. Enquanto na Argentina os cursos disponíveis têm, usualmente, predominância de homens, no Brasil algumas das especialidades ofertadas apresentam predominância do gênero feminino.

Tabela 1: Sexo dos Professores

Sexo	Brasil		Argentina	
	Frequência	%	Frequência	%
Masculino	23	41,8	48	69,6
Feminino	26	47,3	21	30,4
NR	6	10,9	-	-
Total	55	100,0	69	100,0

Idade

Os docentes, nos dois países, apresentam grande variação em termos de idade, com os mais jovens apresentando 23 e 24 anos e os mais velhos, 70 e 65 anos, respectivamente, na Argentina e no Brasil. Os professores argentinos possuem idade superior a dos docentes brasileiros. A distribuição por faixa etária demonstra que, no Brasil, a maior quantidade de docentes se encontra no intervalo de 41 a 50 anos, enquanto na Argentina, estes se localizam na faixa de 51 a 60. Chama a atenção o número significativo de docentes argentinos que se encontra na Faixa de 61 a 70 anos. A Média de idade dos docentes portenhos foi de 49 anos e, no Brasil, 42 anos.

Tabela 2: Faixa etária dos docentes

Faixa etária	Brasil		Argentina	
	Frequência	%	Frequência	%
De 20 a 30 anos	12	21,8	6	8,7
De 31 a 40 anos	8	14,5	11	16,0
De 41 a 50 anos	23	41,8	18	26,1
De 51 a 60 anos	6	11,0	21	30,4
De 61 a 70 anos	2	3,6	13	18,8
NR	4	7,3	-	-
Total	55	100,0	69	100,0

Estado civil

Em relação à categoria estado civil, nota-se uma semelhança entre os resultados do Brasil e da Argentina onde a maior parte dos professores, respectivamente 45,5% e 52,2%, é casada ou mora com companheiro (a). Em segundo lugar, nos dois países, aparecem os solteiros com maior índice no Brasil.

Tabela 3: Estado civil dos Professores

Tabela 3: Estado civil dos Professores Estado civil	Brasil		Argentina	
	Frequência	%	Frequência	%
Solteiro	21	38,2	20	29,0
Casado(a)/mora com companheiro(a)	25	45,5	36	52,2
Divorciado(a)/desquitado(a)/separado(a)	9	16,4	12	17,4
Viúvo	-	-	1	1,4
Total	55	100,0	69	100,0

Composição familiar

Em relação ao tamanho das famílias, observa-se uma semelhança entre os resultados do Brasil e da Argentina onde a maior parte dos professores, respectivamente 58,2% e 69,3%, possui família pequena, de 1 a 3 membros. Acima desse número, chama a atenção, no Brasil, a presença de 29,1% de professores cuja família se constitui de 4 membros e na Argentina a presença de 17,4% com famílias entre 5 e 6 membros. A média de membros das famílias da Argentina é de duas pessoas, enquanto no Brasil a média é de 3 pessoas.

Tabela 4: Número de pessoas da família

Número de membros	Brasil		Argentina	
	Frequência	%	Frequência	%
1	10	18,2	14	20,3
2	12	21,8	20	29,0
3	10	18,2	14	20,3
4	16	29,1	6	8,7
5	3	5,5	7	10,2
6	1	1,8	5	7,2
8	1	1,8	0	0,0
NR	2	3,6	3	4,3
Total	55	100,0	69	100,0

Número de filhos

Em ambos os países, a maior parte dos docentes não possui filhos e, entre os que possuem, um número significativo se encontra entre os que têm entre 1 e 2 filhos. Na Argentina, há mais docentes que afirmam possuir entre 3 e 4 filhos, embora o único caso de docente com cinco filhos apareça no Brasil.

Tabela 5: Número de filhos dos Professores

Número de filhos	Brasil		Argentina	
	Frequência	%	Frequência	%
0	26	48,1	26	37,7
1	8	14,8	11	15,9
2	15	27,8	15	21,7
3	2	3,7	8	11,6
4	2	3,7	9	13,0
5	1	1,9	-	-
NR	1	-	-	-
Total	55	100,0	69	100,0

2. Características socioeconômicas

Condição da residência

Chama a atenção o fato de a grande maioria dos docentes da Argentina possuir residência própria quitada (85,5%). No caso do Brasil, do mesmo modo, existe um número considerável de professores com residência própria quitada (60%), mas evidencia-se também o número que possui residência própria ainda em pagamento que é de 27,3%. Em ambos os países, há grande diversidade no nível das residências em função das regiões, bairros, tipos de moradias. Para se efetuar comparações de maior profundidade, seria necessário ter acesso a elementos como, por exemplo, a natureza das residências, a localização, o tipo de acomodações que dispõem bem como os custos dessas residências, o que extrapola o escopo da pesquisa.

Tabela 6: Residência

Residência	Brasil		Argentina	
	Frequência	%	Frequência	%
Própria quitada	33	60,0	59	85,5
Própria em pagamento	15	27,3	1	1,4
Alugada	4	7,3	7	10,1
Cedida	3	5,5	1	1,4
NR	-	-	1	1,4
Total	55	100,0	69	100,0

Bens e serviços na residência

Em relação à posse de determinados bens e serviços em casa, que aponta a capacidade de consumo das famílias, observa-se que não há grandes discrepâncias entre os docentes brasileiros e portenhos. A grande maioria possui aparelhos de TV e de videocassete/DVD, máquina de lavar roupas, geladeira com ou sem *freezer*. A maior parte também não possui empregada mensalista, embora no Brasil essa presença seja mais significativa, com 38,2% dos docentes afirmando contar com

esse serviço, enquanto na Argentina, somente 24,6%. Algumas diferenças mais expressivas encontram-se na posse de aspirador de pó, mais freqüente na Argentina (65,2%) do que no Brasil (41,8%), possivelmente em razão do clima frio se utilizar pisos carpetados, que exigem esse tipo de bem para higienização. Chama a atenção, na Argentina, a presença de 4,3% dos professores que declaram não possuir nenhuma geladeira com ou sem *freezer* em casa, enquanto no Brasil, a totalidade afirma possuir pelo menos um item desse bem. Essas diferenças também podem se justificar em razão dos climas predominantes em cada cidade.

Com relação à posse de computador e acesso à *internet*, embora a grande maioria tenha afirmado positivamente, verifica-se uma vantagem no Brasil em relação à Argentina. Chama a atenção o fato de não haver nenhum docente brasileiro que não tenha pelo menos um computador em casa, enquanto na Argentina 7,2% afirmam não possuir sequer um computador em casa. Também o número de computadores em casa apresenta-se maior no Brasil, que possui casos extremos de professores que declaram possuir de quatro a cinco máquinas em casa. O acesso à *internet* é também maior no Brasil onde 83,6% dos docentes afirmaram positivamente, enquanto na Argentina o número foi de 76,8%.

A maior parte dos docentes nos dois países usa freqüentemente o computador, mas, no Brasil, 70,9% dos professores declararam usá-lo todos os dias, enquanto na Argentina isso é feito por 47,8% dos respondentes. O número de horas em que utiliza o computador por semana é também maior no Brasil. Enquanto 71% dos argentinos utilizam os computadores de uma a dez horas semanais, 52,7% dos brasileiros o utilizam acima de onze horas semanais, havendo 5,4% de casos extremos que o utilizam acima de 31 horas semanais.

Distância entre a residência e a escola

Em relação à distância entre a residência do Professor e a escola, é possível observar um número maior de respondentes do Brasil morando mais longe da escola do que os da Argentina. A própria localização da Escola brasileira no interior de um grande *Campus* Universitário, afastado do centro da cidade, implica distanciamento das residências dos trabalhadores e estudantes que nela atuam até mesmo para aqueles que residem em bairros adjacentes. Quase obrigatoriamente, há que se recorrer a um transporte, seja ele coletivo ou particular, sendo comum o expediente da *carona*, como se observará em seguida, embora essa alternativa seja mais freqüente entre os estudantes.

Enquanto no Brasil 69,1% dos professores responderam morar a mais de 5 km da escola, na Argentina, esse número caiu para 31,9%. Isso se reflete nos meios de transporte utilizados para se chegar à escola, como se poderá observar na categoria que se segue.

Tabela 7: Distância entre a residência e a escola

Validos	Brasil		Argentina	
	Frequência	%	Frequência	%
Menos de 1 km	1	1,8	17	24,6
Um raio de 2 a 5 km	14	25,5	11	15,9
Mais de 5 km	38	69,1	18	26,1
Não sei	1	1,8	22	31,9
NR	1	1,8	1	1,4
Total	55	100,0	69	100,0

Principal meio de transporte

Enquanto no Brasil a maior parte dos professores respondeu usar transporte próprio (70,9%), na Argentina, a resposta mais apontada foi transporte coletivo, com 58%. Além da hipótese de maior propriedade de veículo particular entre os docentes brasileiros, outra possibilidade a ser considerada para a diferença entre os dois países refere-se à qualidade e variedade das ofertas, bem como o baixo custo dos transportes coletivos em Buenos Aires que, por ser objeto de subsídio do governo às empresas do ramo, repercute sobre o custo das passagens.

Há que se considerar ainda a possibilidade de uma cultura de utilização de transporte coletivo mais presente em Buenos Aires do que em Belo Horizonte. Além de uma multiplicidade de linhas de ônibus, há também muitas linhas de metrô subterrâneo que atravessam a cidade e são bastante utilizadas. A topografia plana de Buenos Aires que incide sobre a agilidade dos deslocamentos é outro fator que parece favorecer o uso de transportes coletivos.

Chama a atenção também o fato de 15,9% dos docentes argentinos responderem ir para a escola a pé, de carona ou de bicicleta, o que indica a residência nas proximidades da escola.

No Brasil, pela própria localização da escola, a possibilidade de ir para a escola a pé é ínfima e a grande maioria dos docentes utiliza transporte próprio, o que pode estar também relacionado à melhor condição econômica das famílias dos docentes brasileiros.

Tabela 8: Meio de transporte utilizado para chegar à escola

Meio de transporte	Brasil		Argentina	
	Frequência	Validos %	Frequência	Validos %
A pé/de carona/bicicleta	2	3,6	11	15,9
Transporte coletivo	13	23,6	40	58,0
Transporte próprio	39	70,9	14	20,3
Outro	1	1,8	3	4,3
NR	-	-	1	1,4
Total	55	100,0	69	100,0

Renda Familiar

Tomando como referência a faixa salarial em salários mínimos tal como constou no questionário é possível observar que os docentes do Brasil apresentam uma renda familiar mensal maior que os argentinos. Enquanto na Argentina a maioria dos professores se enquadra nas faixas salariais de até 10 salários mínimos (68,1%), no Brasil, esta se encontra nas faixas acima de 10 salários mínimos (58,2%). Chama a atenção, também, o número significativo de docentes, no Brasil, pertencentes às faixas salariais presentes no intervalo entre 15 e 40 salários mínimos (20%). Entretanto, ao se equiparar as faixas salariais com o respectivo valor do dólar em cada país no período observa-se que, no geral, os valores percebidos pelos argentinos quase duplicam em relação aos brasileiros como ocorre, por exemplo, com a menor faixa (de 2 a 5 salários mínimos). No Brasil, sua correspondência equivale a faixa de 368 a 921 dólares, enquanto na Argentina, a mesma corresponde a faixa de 609 a 1.524 dólares. Do mesmo modo, na faixa mais alta (de 20 a 40 salários mínimos) o equivalente em dólares no Brasil corresponde a faixa de 3.684 a 7.368, enquanto na Argentina encontra-se entre 6.095 a 12.190 dólares.

Tabela 9: Renda mensal da família

Faixas Salariais em Salários Mínimos Nacionais	Brasil			Argentina		
	Em Dólares (2)	Frequência	%	Em Dólares (2)	Frequência	%
De 2 a 5	De 368 a 921	5	9,1	De 609 a 1.524	13	18,8
De 5 a 10	De 921 a 1.842	15	27,3	De 1.524 a 3.048	34	49,3
De 10 a 15	De 1.842 a 2.736	14	25,5	De 3.048 a 4.571	14	20,3
De 15 a 20	De 2.736 a 3.684	7	12,7	De 4.571 a 6.095	4	5,8
De 20 a 40	De 3.684 a 7.368	11	20,0	De 6.095 a 12.190	1	1,4
NR	-	3	5,5	-	3	4,3
Total	-	55	100,0	-	69	100,0

(1) Valor do salário mínimo em junho de 2007 no Brasil era R\$350,00 e, na Argentina em outubro de 2007 era \$960,00.

(2) O Real correspondia a 1,9 dólares em 15/06/2007 e o Peso a 3,15 dólares americanos em 03/10/2007, segundo dados do BACEN, taxas e câmbio. Cf.: site: <<http://pladin.uol.com.br>>.

Os dados encontrados nas escolas pesquisadas confirmam resultados de investigações sobre os salários do setor formal em países sul americanos, como se pode verificar no estudo comparativo realizado por investigadores do *Centro de Estudios de la Nueva Economía* da *Universidad de Belgrano*²⁴³, publicado em julho e 2008, segundo o qual, o piso salarial para os trabalhadores do setor formal, na Argentina, localiza-se como o mais elevado da América do Sul, superando o de outros países da região tanto em termos de poder aquisitivo como em seu equivalente em dólares. Com base nesse parâmetro, o salário mínimo Argentino equivaleu a 310 dólares; enquanto no Brasil correspondeu a 176. O estudo também afirmou que os argentinos ganham mais, porém descansam menos. Essa assertiva pode ser igualmente confirmada na realidade de trabalho dos docentes das escolas pesquisadas, como se poderá depreender adiante, no momento em que dados de tempo de trabalho forem apresentados.

Para se ter uma idéia do significado dos rendimentos familiares dos docentes em cada país, convém considerá-los a partir de dois indicadores importantes da capacidade de consumo por eles indicada, em termos da quantidade de bens que se podem adquirir com os salários em ambos os países. São eles o valor do salário mínimo nacional e o custo da cesta básica na ocasião da aplicação do questionário, ou seja, junho/2007, no Brasil, e outubro/2007, na Argentina.

O Salário Mínimo nacional, no Brasil, era de R\$350,00 e a Cesta Básica R\$165,82, tomando como referência a cidade de Belo Horizonte. Segundo os cálculos do DIEESE, há uma grande defasagem no valor do Mínimo, tendo em vista o custo da cesta básica. Para se conseguir satisfazer as necessidades básicas de uma família de quatro membros, seria necessário o estabelecimento de seu valor em R\$1.447,58²⁴⁴.

Na Argentina, tais valores correspondiam, respectivamente, \$960²⁴⁵ e \$447,39 pesos²⁴⁶, para uma família também de quatro membros.

Para ser conclusiva, a análise da renda familiar dos docentes no Brasil e na Argentina teria sido necessária uma pesquisa mais detalhada sobre o que poder de compra do dólar em cada um dos países coisa que não foi feita.

²⁴³ Cf.: sites: <<http://www.elsalario.com.ar/main/Informeslaborales/legislacion-laboral>> e <<http://www.universia.com.ar/materia/materia.jsp?materia=25558>>. (Nota publicada el 24 de julio de 2008).

²⁴⁴ Cf.: site: <<http://www.dieese.org.br/rel/rac/racjul07.xml>>.

²⁴⁵ Em julho de 2007, o salário mínimo foi elevado de forma escalonada, por acordo entre empresários e sindicalistas no marco da primeira reunião do Conselho do Salário, convocada pelo Governo. O acordo previu elevar o valor do mínimo de 800 para 900 pesos a partir de primeiro de agosto, para 960 pesos em outubro e para 980 em dezembro. Cf.: site: <<http://www.laopinion-rafaela.com.ar/opinion/2007/07/11/e771175.htm>>.

²⁴⁶ Refere-se aqui a *Canasta Básica Alimentaria* (CBA), que é determinada em função dos hábitos de consumo da população. O cálculo é realizado para uma família de quatro membros, sendo dois adultos e duas crianças. Cf.: site: <http://www.indec.gov.ar/nuevaweb/cuadros/74/canasta_08_08.pdf>.

Papel do docente no sustento da família

A distribuição dos docentes, segundo a posição que ocupam em termos de maior ou menor responsabilidade no sustento de seu núcleo familiar, indica que na Argentina e Brasil a maioria representa a principal renda da família. Assim, os docentes dos dois países são os principais responsáveis pelo sustento de suas famílias, mas é na Argentina que esse papel é mais marcante, com 75,4% dos docentes nessa condição contra 62% no Brasil.

Tabela 10: Papel do docente no sustento da família

Principal fonte de sustento da família	Brasil		Argentina	
	Frequência	%	Frequência	%
Sim	34	62,0	52	75,4
Não	21	38,0	17	24,6
Total	55	100,0	69	100,0

3. Escolarização

Curso ou área de formação dos docentes

É possível observar uma maior diversidade de áreas de formação entre os docentes brasileiros que entre os argentinos. Na Argentina, nota-se, também, um predomínio de docentes com formação na área de Ciências Exatas, algo em torno de 60%, enquanto, no Brasil, esse número fica em torno dos 36%, o que pode ser explicado também pela natureza dos cursos ofertados. Uma hipótese explicativa dessas diferenças é que no Brasil a aplicação dos questionários se procedeu por áreas de ensino e suas disciplinas, buscando-se conferir uma maior representatividade da diversidade existente na escola. Já na Argentina, essa estratégia não foi possível e os respondentes foram buscados de modo aleatório, de acordo com sua disponibilidade.

Tabela 11: Curso ou área dos Professores

Curso ou área	Brasil		Argentina	
	Frequência	%	Frequência	%
Artes	1	1,8	-	-
Biologia	6	10,9	-	-
Ciências	-	-	1	1,4
Ciências Exatas	-	-	7	9,8
Ciências Sociais	-	-	5	7,0
Computação	-	-	4	5,8
Comunicação	-	-	5	7,0
Ed. Física	4	7,3	5	7,2
Elétrica	-	-	1	1,4
Eletricidade	-	-	8	11,6
Eletrônica/Informática	4	7,2	2	2,9
Física	3	5,5	-	-
Físico-Química	-	-	1	1,4
Geografia	2	3,68	1	1,4
História	2	3,6	-	-
Instrumentação	3	5,5	-	-
Língua Estrangeira: Inglês	1	1,8	-	-
Lógica	-	-	1	1,4
Matemática	6	10,9	1	1,4
Mecânica	-	-	14	19,6
NR	4	7,3	5	7,2
Patologia Clínica	5	9,1	-	-
Português	3	5,5	-	-
Psicologia	-	-	2	2,9
Química	7	12,7	1	1,4
Técnica	-	-	4	5,8
Tecnologia	-	-	1	1,4
TGL	4	7,3	-	-
Total	55	100,0	69	100,0

Nível de escolaridade

Sobre a escolaridade dos docentes, fica nítido um maior nível de formação entre os brasileiros em relação aos argentinos. Enquanto no Brasil praticamente todos os professores possuem graduação completa, na Argentina pouco menos da metade possui essa titulação. Isso pode ser explicado pela forma distinta de estruturação da educação superior nos dois países. No Brasil esse nível de ensino é composto pela graduação e pós-graduação, na Argentina, ele é constituído pela educação superior universitária e pela não universitária, ou terciária. A educação universitária oferece cursos de graduação cuja duração é significativamente maior que a dos cursos do Brasil e se destina a formação de carreiras profissionais tradicionais e investigadores. A educação não universitária é a responsável pela formação do professorado do nível secundário de educação, ao qual se insere a escola pesquisada.

Trata-se de uma formação mais curta e simplificada, com grande variedade na oferta, qualidade e natureza das instituições envolvidas.

Em relação à pós-graduação, essa diferença fica ainda mais nítida, principalmente no tocante aos docentes com mestrado. Enquanto no Brasil 47,3% deles possui esse título, na Argentina o número cai para apenas 2,9%. Além das razões acima citadas, há que se registrar que, no Brasil, a escola pesquisada, sendo vinculada a uma universidade federal, sofre exigência para acesso aos cargos efetivos por meio de concursos, de comprovação de titulação de doutorado. E os professores, já pertencentes aos quadros da universidade, passaram a sofrer pressões para ampliar sua titulação a partir das exigências da LDB-EN de 1996 e das retribuições salariais que o título oferece.

Os professores da Argentina também sofrem uma pressão considerável para se capacitarem e elevarem seus títulos, porém não em nível de pós-graduação.

Nas Juntas de Classificação, que são responsáveis por distribuir os cargos interinos e suplentes nas escolas aos docentes que se candidatam, valorizam muito mais cursos de formação de curta duração, oferecidos tanto pelo governo da cidade, como por sindicatos e outras instituições, em detrimento de cursos de graduação e pós-graduação, como mestrado e doutorado, que recebem pontuações irrelevantes, comparativamente a essas anteriores. Isso tem levado os docentes a buscarem realizar uma multiplicidade de cursos de curta duração e tem desestimulado a busca por elevação de escolaridade.

Tabela 12: Nível de escolaridade dos docentes

Ensino		Brasil ²⁴⁷	Argentina
Médio		96,4%	100%
Graduação		96,4%	44,9%
Pós-Graduação	Especialização	34,5%	5,8%
	Mestrado	47,3%	2,9%
	Doutorado	29,1%	0%
	Outros	12,7%	0%

Participação em cursos ou atividades de formação

Sobre a realização de algum curso ou atividades de formação na ocasião da aplicação do questionário, ou seja, em 2007, observa-se que, nos dois países, os docentes participaram significativamente de diferentes cursos. Na Argentina, a maior parte (58%) realizava algum tipo de curso, enquanto no Brasil 38,2% se encontravam nessa condição.

²⁴⁷ Nos questionários do Brasil, 3,6% dos docentes não responderam a esta questão.

Tabela 13: Realização de algum curso no momento da pesquisa

Realização de curso	Brasil		Argentina	
	Frequência	%	Frequência	%
Não	32	58,2	29	42,0
Sim	21	38,2	40	58,0
NR	2	3,6	-	-
Total	55	100,0	69	100,0

Ao se comparar a natureza dos cursos realizados, chama a atenção o fato de que no Brasil a quase totalidade dos docentes que realizam cursos o fazem em nível de pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado) e os poucos que restam, realizam cursos que podem ser considerados preparatórios para tal, como idioma e disciplinas isoladas.

Na Argentina, a maior parte dos cursos realizados é de caráter geral e identifica-se apenas um professor cursando doutorado e quatro realizando especializações. Em geral, para realização dos cursos na Argentina, não há liberação das atividades docentes. Esses são oferecidos, em muitos casos, em fins de semana.

No Brasil, em geral, os professores podem obter liberação para realização dos cursos, o que varia de 2 a 4 anos.

Esses dados reforçam a tese da estruturação da educação superior em cada um desses países bem como a sua dinâmica de funcionamento e de elevação da formação. Enquanto no Brasil se estimula a pós-graduação, na Argentina ela quase inexistente. A pequena expressão que possui é, entretanto, oferecida pelo segmento das instituições privadas e seu custo é bastante elevado.

Sobre a participação em cursos ou atividades de formação em 2004, 2005 e 2006, nos dois países, a maior parte dos docentes respondeu haver participado de alguma atividade, sendo possível observar na Argentina uma porcentagem maior de respondentes nessa condição (85,5%) do que no Brasil (67,3%).

Tabela 14: Natureza dos cursos desenvolvidos no momento da pesquisa

Natureza dos cursos	Brasil		Argentina	
	Frequência	%	Frequência	%
Aperfeiçoamento docente	-	-	1	1,4
De diretores e pedagógicos	-	-	1	1,4
Didática para Geografia	-	-	1	1,4
Disciplina isolada de pós graduação em estudos lingüísticos	1	1,8	-	-
Doutorado (Educação, Geografia, Educação Física)	4	7,2	-	-
Doutorado em Saúde Mental	-	-	1	1,4
Dramaturgia	-	-	1	1,4
Edição de vídeo digital; Recursos pedagógicos em informática	-	-	1	1,4
Engenharia eletrônica	-	-	1	1,4
Especialização (Cálculo Avançado, Ed. Profissional Téc. Integrada de Nível Médio na modalidade EJA, matemática, Formação holística de base)	5	9,0	-	-
Especialização (educação Ambiental, C. Sociais, Informática Educativa)	-	-	4	5,6
Formação profissional	-	-	2	2,8
Inglês	2	3,6	-	-
Instrutor (de taller, de boxe, de formação profissional)	-	-	7	9,8
Língua estrangeira (Francês, Inglês)	-	-	2	2,9
Mestrado (Ciência e Tecnologia das Radiações, Educação em Química, Educação, Educação Matemática, Ciências Farmacêuticas – Bioquímica, Ensino de Química)	7	12,6	-	-
Metrologia Dimensional (INTI)	-	-	1	1,4
Página WEB	-	-	1	1,4
PET	-	-	1	1,4
Pós-Graduação para futuro doutorado	1	1,8	-	-
Problemas educativos contemporâneos; Formador instrutor; Multimeios	-	-	1	1,4
Professorado (de informática, a distância de Inglês)	-	-	2	2,8
Projeto Educativo Institucional	-	-	2	2,8
Psicopedagogia clínica	-	-	1	1,4
Retenção escolar de alunas gestantes (mães e pais)	-	-	1	1,4
Sexualidade	-	-	3	4,2
Sistemas informáticos	-	-	1	1,4
Tutoria	-	-	1	1,4
NR	-	-	1	1,4
Total	55	100,0	69	100,0

Tabela 15: Participação em cursos e/ou atividades de formação em 2004/2005 ou 2006

Participação	Brasil		Argentina	
	Frequência	%	Frequência	%
Não	17	30,9	10	14,5
Sim	37	67,3	59	85,5
NR	1	1,8	-	-
Total	55	100,0	69	100,0

Também é possível observar um número maior de docentes argentinos (78,1%) que responderam haver frequentado algum curso de educação inicial ou continuada de professor em relação ao número do Brasil, onde 43,6% afirmaram não haver participado de nenhum. Isso também se explica pela natureza de parte dos cursos não universitários, que se destinam diretamente à formação de professores para o nível básico e secundário de ensino na Argentina.

Tabela 16: Realização de curso de educação inicial ou continuada de professor

Realização de curso	Brasil		Argentina	
	Frequência	%	Frequência	%
Não	24	43,6	15	21,7
Sim, licenciatura ou professorado	16	29,1	31	44,9
Sim, magistério	1	1,8	3	4,3
Sim, curso de formação de professor	3	5,5	5	7,2
Sim, outro	7	12,7	15	21,7
NR	4	7,3	-	-
Total	55	100,0	69	100,0

4. Aspectos sobre o trabalho

4.1 Trabalho docente

Motivos para escolha da profissão

Embora essa tenha sido uma questão aberta no questionário, obteve-se pouca variação nas respostas. No caso do Brasil, os principais motivos apontados para a escolha do magistério como atividade profissional foram gostar de ensinar ou ter afinidade com a área (38,2%), pela oportunidade haver surgido logo após a formação acadêmica (11,0%) e pela possibilidade que o trabalho ofereceria de continuidade de estudos (10,9%). No caso da Argentina, o motivo mais citado para a escolha da profissão também foi gostar de ensinar ou ter afinidade com a área (36,2%) e o segundo motivo citado foi vocação, que foi afirmado por 30,4% dos professores, enquanto no Brasil 9,1% se encontram nessa condição. Chama a atenção, entretanto, o número considerável de docentes que afirmaram escolher a profissão inicialmente por necessidade financeira (6,0%), mas esclareceram que passaram a gostar da atividade e se identificam com ela. Sabe-se que a escolha da profissão, embora fundamental na vida e no futuro das pessoas, é muitas vezes realizada a partir das ofertas e oportunidades no mercado de trabalho, entretanto nem sempre podem ser considerados os principais requisitos para uma boa escolha da profissão e conseqüentemente do trabalho que lhe será implicado, que em última instância será o meio para a obtenção dos recursos necessários à sua subsistência e à de seus dependentes.

Tabela 17: Motivos para escolha do magistério

Motivo	Brasil		Argentina	
	Frequência	%	Frequência	%
Por necessidade financeira	2	3,6	4	6,0
Gosta de ensinar/tem afinidade com a área	21	38,2	25	36,2
Para aplicar o conhecimento que possui	-	-	4	6,0
Aptidão	2	3,6	-	-
Complementar outra atividade	1	1,8	3	4,3
Oportunidade surgida logo após a formação acadêmica	6	11,0	1	1,4
Foi a única opção profissional	2	3,6	2	2,9
Por questões financeiras	-	-	1	1,4
Possibilidade de continuar estudando	6	10,9	-	-
Vocação	5	9,1	21	30,4
Mercado de trabalho favorável para a profissão	2	3,6	2	2,9
Para contribuir para a formação de jovens e crianças	1	1,8	3	4,3
Importância/relevância social da profissão	3	5,6	1	1,4
Por concurso público	1	1,8	-	-
Por ser uma boa carreira	1	1,8	-	-
Por ser uma alternativa profissional	-	-	1	1,4
NR	2	3,6	1	1,4
Total	55	100,0	69	100,0

Motivos para permanência na profissão

Essa questão também aberta e igualmente teve pouca variação nas respostas. No Brasil, os motivos para permanecer na atividade de magistério, na maior parte das respostas, relacionam-se a gostar da profissão e alcançar certo grau de realização profissional através da atividade (67,4%). Na Argentina, 52,2% dos professores citaram o mesmo motivo dos docentes brasileiros, gostar ou sentir realização na profissão, mas merece destaque o número de docentes (7,2%) que declarou ser a estabilidade/comodidade oferecida por ela o motivo para permanecer na atividade de magistério. Nota-se aqui a percepção da profissão docente como uma alternativa de trabalho estável, um porto seguro, em um quadro de restrição do emprego assalariado, tal como afirmada por Birgin (2002).

Tabela 18: Motivos para continuar no magistério

Motivos	Brasil		Argentina	
	Frequência	%	Frequência	%
Proporciona aprendizado/transmissão de conhecimento	4	7,3	2	2,9
Gosto/Realização	37	67,4	36	52,2
Desafio profissional	-	-	1	1,4
Complemento da renda/por necessidade financeira	-	-	6	8,7
Contato com os alunos/Ajuda dos alunos	1	1,8	4	5,9
Vocação	2	3,6	11	16,0
Estabilidade/Comodidade	1	1,8	5	7,2
Já está se aposentando	-	-	1	1,4
Falta de outra opção	2	3,6	2	2,9
Liberdade	1	1,8	-	-
Possibilidade de mudança social/Relevante socialmente	2	3,6	-	-
NR	5	9,1	1	1,4
Total	55	100,0	69	100,0

Tempo de magistério

Com relação ao tempo total de magistério, observa-se uma diferença entre as respostas dos dois países. No Brasil, a maior parte dos docentes (40%) encontra-se na faixa referente ao intervalo entre 1 e 5 anos de magistério. Somando-se as faixas subsequentes e abrangendo o intervalo de 1 a 15 anos, o número sobe para 63,6%.

Na Argentina, embora se verifique certo equilíbrio entre as faixas, a maior parte dos respondentes possui acima de 16 anos de magistério, correspondendo a 53,5%.

Tabela 19: Tempo total de magistério

Nº de anos de Magistério	Brasil		Argentina	
	Frequência	%	Frequência	%
1 a 5	22	40,0	9	13,0
6 a 10	5	9,1	8	11,6
10 a 15	8	14,5	5	7,2
16 a 20	5	9,1	16	23,2
21 a 25	5	9,1	7	10,1
26 a 30	1	1,8	9	13,0
Mais de 30	9	16,4	15	21,7
Total	55	100,0	69	100,0

4.2 Trabalho na escola pesquisada

Tempo que atua na escola

Sobre o tempo em que os docentes atuam nas escolas pesquisadas, observa-se também uma significativa diferença entre as respostas dos dois países. No Brasil, a maior parte dos docentes (45,5%) encontra-se na faixa referente ao intervalo entre 1 e 5 anos de trabalho na escola. Somando-se as faixas subseqüentes e abrangendo o intervalo de 1 a 15 anos, o número sobe para 80,1%. Isso pode ser explicado pela recente renovação de quadros depois de um processo de corrida para aposentadoria que se verificou nas universidades a partir da década de 1990, em razão da reforma da previdência. Por um longo período, não houve reposição de vagas por meio de concursos públicos e muitos dos jovens professores acederam ao cargo por meio de processos seletivos simplificados, em condições de emprego e trabalho muito distintas dos efetivos. Na Argentina, embora 29,9% dos docentes se encontram na faixa de 1 a 5 anos de trabalho na escola, as faixas acima de 16 anos somam 52,2% das respostas. É curioso observar a presença de 10,4% de docentes que possui mais de 30 anos de atividade na escola. Isso pode ser explicado por dois aspectos, pelo menos. O primeiro reside no perfil dos docentes de educação técnica, que é fortemente marcado pela presença de ex-alunos desse tipo de ensino, e é também comum a permanência como docente na própria escola em que se formou como técnico. O segundo aspecto relaciona-se à aposentadoria. Ao deixar a ativa, o docente sofre uma redução salarial importante, pois passa a receber 82% de seus vencimentos. Isso tem levado alguns docentes a permanecerem mais tempo em atividade, postergando esse rebaixamento econômico.

Tabela 20: Tempo de atuação na escola

Nº de anos de trabalho	Brasil		Argentina	
	Frequência	%	Frequência	%
1 a 5	25	45,5	20	29,0
6 a 10	9	16,4	6	8,7
10 a 15	10	18,2	6	8,7
16 a 20	2	3,6	12	17,4
21 a 25	3	5,5	5	7,2
26 a 30	6	10,9	11	16,0
Mais de 30	-	-	7	10,1
NR	-	-	2	2,9
Total	55	100,0	69	100,0

Vínculo empregatício

As condições de contratação nos dois países são distintas, embora a maioria dos docentes tenha estabilidade no emprego em ambos - efetivos no Brasil com 65,5% e titulares na Argentina com 70,9%. No Brasil, os docentes ingressam nos cargos de professores de 2º ou 3º graus, com regime de 20, ou 40 horas/aula, o que lhes possibilita desenvolver atividades em outras instituições, ou optar pelo regime de Dedicção Exclusiva (DE). Além disso, a dedicação exclusiva oferece aos professores brasileiros (56,4% na escola pesquisada) melhores condições de contratação, de trabalho e de remuneração. Nota-se que, na Argentina, o professor pode aceder ao cargo como titular e ainda possuir mais dois outros, como interino ou suplente, conjugando sua condição de estável com a de temporário, situação que não se verifica no Brasil. Pode-se observar que 27,4% dos professores titulares da escola pesquisada possuem mais um ou dois cargos na mesma escola, na condição de temporários (interinos e suplentes).

A figura do professor temporário é patente em ambos os países, representando neles o mesmo percentual de professores, sendo 34,5% no Brasil e 34,6% na Argentina, sem considerar os 27,4% de professores portenhos que são também titulares. Na Argentina, a ascensão ao cargo como titular se faz por meio de concurso de títulos e antecedentes, podendo ser agregada prova nos casos expressamente previstos no estatuto docente. Já o acesso ao cargo como interino ou suplente se faz por convocatória de aspirantes que compõem listas ordenadas por mérito, por distrito escolar.

Tabela 21: Vínculo empregatício dos docentes

Vínculo	Brasil		Argentina	
	Frequência	%	Frequência	%
Efetivo com dedicação exclusiva	31	56,4	-	-
Efetivo sem dedicação exclusiva	5	9,1	-	-
Temporário	19	34,5	-	-
Titular	-	-	30	43,5
Interino	-	-	5	7,2
Suplente	-	-	11	15,9
Titular e Interino	-	-	3	4,3
Titular e Suplente	-	-	5	7,2
Titular, Interino e Suplente	-	-	11	15,9
Interino e Suplente	-	-	4	5,8
Total	55	100,0	69	100,0

Cargo

Os cargos docentes apresentam significativas diferenças no Brasil e na Argentina.

Como já referido, no Brasil, há dois tipos de cargos docentes, divididos por nível de ensino: Professor de 1º e 2º graus (Educação Básica) e Professor de 3º grau (Educação Superior), não

havendo distinção entre disciplinas teóricas e práticas no cargo, embora essas possam se fazer na prática, em função da lotação do professor. A maioria dos professores da escola pesquisada é composta por Professores da carreira de 1º e 2º graus (63,6%). Curiosamente, registra-se um único caso de docente que possui os dois cargos, o que indica que ele não é de DE.

Na Argentina, a distribuição dos cargos docentes se faz em várias subcategorias, dentre as quais se destacam, para efeito deste estudo, os professores de teoria e os de oficina, que são os que efetivamente ministram aulas. A maioria correspondendo a 48% dos docentes argentinos é constituída por professores de teoria, dos quais 5,7% possuem também outro cargo distinto (maestro e preceptor).

Tabela 22: Cargo ocupado na escola

Tabela 22: Cargo ocupado na escola	Brasil		Argentina	
	Frequência	%	Frequência	%
Professor de 1º e 2º graus	35	63,6	-	-
Professor de 3º grau	19	34,5	-	-
Professor de 1º, 2º e 3º graus	1	1,8	-	-
Professor de teoria	-	-	44	63,8
Maestro	-	-	17	24,6
Professor de teoria e maestro	-	-	3	4,3
Professor de teoria e Preceptor	-	-	1	1,4
Maestro e Preceptor	-	-	1	1,4
NR	-	-	3	4,3
Total	55	100,0	69	100,0

Atividades docentes na escola

Regência

Entre as atividades profissionais, nota-se um número elevado de docentes em regência nos dois países, sendo que, no Brasil, a totalidade dos docentes ministra aulas e, na Argentina, um pequeno percentual (7,2%) não ministra.

Tabela 23: Atividade de regência

Regência	Brasil		Argentina	
	Frequência	%	Frequência	%
Sim	55	100,0	64	92,8
Não	-	-	5	7,2
Total	55	100,0	69	100,0

Outra diferença observada entre os dois países encontra-se na modalidade de ensino em que o professor ministra suas aulas. Enquanto no Brasil a maior parte dos docentes respondeu atuar no ensino médio (60%), na Argentina, a maioria respondeu dar aulas no ensino profissional (49,3%).

Tabela 24: Modalidade de ensino em que está em regência

Modalidade de ensino	Brasil		Argentina	
	Frequência	%	Frequência	%
Ensino médio	33	60,0	22	31,9
Ensino profissional	16	29,1	34	49,3
Ensino médio e profissional	6	10,9	8	11,6
NA	-	-	5	7,2
Total	55	100,0	69	100,0

Outras funções na Escola

A maioria dos docentes dos dois países declara não exercer outras funções na escola além do trabalho docente propriamente dito, cuja principal atividade aqui considerada é a regência de classes. No entanto, chama a atenção, no Brasil, o número significativo de professores (25,5%) que declara exercer outro tipo de atividade na escola. Isso pode ser explicado pelo maior volume de projetos em que a escola se envolve, pela existência de numerosos órgãos colegiados em que o COLTEC tem representação e pela atividade de pesquisa, entre outras. Na Argentina, o que mais se verifica é a investidura em cargos de coordenação do ensino, além do exercício de outro cargo docente ou não, mas cuja atividade predominante permanece sendo a regência, como se verá adiante.

Tabela 25: Exercício de outras funções na escola

Outras funções na escola	Brasil		Argentina	
	Frequência	%	Frequência	%
Sim	14	25,5	12	17,4
Não	40	72,7	57	82,6
NR	1	1,8	-	-
Total	55	100,0	69	100,0

Ao se considerar a natureza das outras funções exercidas na escola citadas pelos docentes, chama a atenção o fato de que nos dois países estas se relacionam a algum cargo de coordenação ou chefia. No Brasil, tal característica é mais evidente, embora se verifiquem também atividades ligadas a projetos pedagógicos, de pesquisa e participação em órgãos colegiados. Isso demonstra como a atividade docente, para além da regência, envolve em grande medida a própria gestão da escola. Na Argentina, registram-se também funções que novamente indicam a investidura em outros cargos simultâneos, como *maestro*, *preceptor* e psicólogo.

Tabela 26: Outras funções exercidas na escola

Tabela 26: Outras funções exercidas na escola <i>Outras funções exercidas na escola</i>	Brasil		Argentina	
	Frequência	%	Frequência	%
Administrador de redes	1	1,8	-	-
CECIMIG	1	1,8	-	-
Chefe de preceptores	-	-	1	1,4
Chefe de setor	5	9,0	-	-
Colaborador de área	-	-	1	1,4
Coordenação de ensino	1	1,8	-	-
Coordenação de projetos de pesquisa e ensino	1	1,8	-	-
Coordenador da área de Ciências Sociais	-	-	3	4,2
Coordenador da área do EJA	1	1,8	-	-
Coordenadoria LP PEMJA	1	1,8	-	-
Direção	1	1,8	-	-
Direção de órgão complementar	1	1,8	-	-
MEP	-	-	1	1,4
Preceptor	-	-	2	2,9
Psicóloga	-	-	1	1,4
Subchefia setor / Repr. Colegiado	1	1,8	-	-
Tutor	-	-	3	4,3
NR	41	74,5	57	82,6
Total	55	100,0	69	100,0

Participação em Órgãos da Escola

Em relação à participação em órgãos da escola, nota-se um número muito maior de docentes do Brasil participando de órgãos colegiados do que os docentes da Argentina. Isso pode ser explicado pela existência significativa desse tipo de órgão na escola brasileira e sua quase inexistência na escola argentina, onde a gestão fica mais restrita aos gestores do governo e aos dirigentes e coordenadores escolares. No Brasil, a exigência constitucional de gestão democrática da escola pública tem levado a criação desses tipos de órgãos nos quais os professores, assim como outros segmentos da escola, têm representação.

Tabela 27: Participação em órgãos colegiados da escola

Participação em órgãos colegiados	Brasil		Argentina	
	Frequência	%	Frequência	%
Sim	30	54,5	8	11,6
Não	25	45,5	58	84,1
NR	-	-	3	4,3
Total	55	100,0	8	11,6

Instrumentos de avaliação de aprendizagem

Com relação aos instrumentos de avaliação dos alunos mais frequentemente utilizados pelos professores, observa-se uma convergência entre os países no que se refere à natureza dos instrumentos e à frequência de sua utilização. Chama a atenção, nos dois países, a expressiva utilização de atividades em sala de aula e avaliações e trabalhos em grupo. Esses métodos, além das vantagens pedagógicas que apresentam, costumam consumir menos tempo do docente em suas avaliações fora da sala de aula.

Tabela 28: Instrumentos de avaliação de aprendizagem mais utilizados

Instrumentos de avaliação	Brasil	Argentina
Atividades em sala	85,5%	79,7%
Auto-avaliação	14,5%	15,9%
Avaliação por escrito	76,4%	72,5%
Avaliações individuais e em grupos	72,7%	63,8%
Trabalho em grupo	74,5%	66,7%
Trabalhos escritos	54,5%	44,9%
Outros	21,8%	20,3%

Condições de Trabalho

Sobre as condições de trabalho na escola, observa-se, pela tabela abaixo, uma grande diferença nas avaliações dos professores dos dois países. Enquanto na escola brasileira a maioria (92,7%) respondeu ter boas ou ótimas condições de trabalho, na Argentina, 53,6% dos docentes considerou boas as condições de sua escola. No caso da Argentina, chama a atenção que nenhum professor tenha avaliado como ótimas as condições de trabalho na escola e o alto número de docentes que concentrou suas respostas nas opções muito precárias e insuficientes (43,5%).

Tabela 29: Condições de trabalho na escola

Condições de trabalho	Brasil		Argentina	
	Frequência	%	Frequência	%
Muito precárias	3	5,5	4	5,8
Insuficientes	1	1,8	26	37,7
Boas	39	70,9	37	53,6
Ótimas	12	21,8	-	-
NR	-	-	2	2,9
Total	55	100,0	69	100,0

Problemas ocorridos na escola

Com respeito aos problemas que podem ter ocorrido nas escolas a partir das reformas, nenhum dos itens apresentados no questionário foi destacado pelos docentes como sendo um problema grave. Sendo assim, os itens apresentados na tabela 30 foram considerados como não graves. Em geral, os

docentes dos dois países enfrentam os mesmos tipos de problemas na escola, com exceção de professores alcoolizados e sob efeitos de drogas ilícitas, que não aparecem no Brasil. Os problemas citados por um grande número de docentes de ambos os países foram à insuficiência de recursos financeiros e materiais, sendo o primeiro mais citado por brasileiros (65,4%) que argentinos (47,8%). Já em relação aos recursos materiais, observa-se uma proximidade entre as respostas dos dois países, 70,9% no caso do Brasil e 63,8% no caso da Argentina. Além desses, foram também apontados pelos brasileiros a rotatividade do corpo docente (47,3%), carência de pessoal de apoio pedagógico (43,7%), carência de pessoal de apoio administrativo, falta de recursos pedagógicos (40,0% cada) e roubos/furtos por pessoas de dentro da escola (41,8%). Na Argentina, o número de citações foi maior que no Brasil na maioria dos itens, entre os quais se destacam alguns que revelam piores condições de trabalho, como insuficiência ou precariedade das instalações físicas (62,3%), insuficiência de recursos materiais (63,8%) e de recursos financeiros (47,8%). Também foram citados, por grande parte dos argentinos, problemas de interrupção das atividades escolares devido a greves de professores ou atividades congêneres (76,8%) e por outros motivos (66,7%), o que pode estar diretamente relacionado com os itens anteriormente citados. Chama a atenção ainda o grande número de docentes portenhos que citou agressão física entre alunos (65,2%).

Tabela 30: Problemas ocorridos nas escolas em 2007

Problema	Brasil	Argentina
Insuficiência de recursos financeiros	65,4%	47,8%
Insuficiência de recursos materiais	70,9%	63,8%
Insuficiência ou precariedade das instalações físicas	36,4%	62,3%
Carência de pessoal de apoio pedagógico	43,7%	44,9%
Carência de pessoal de apoio administrativo	40,0%	21,7%
Falta de recursos pedagógicos	40,0%	42,0%
Muitas faltas por parte dos professores	25,4%	47,8%
Rotatividade do corpo docente	47,3%	28,9%
Agressão física de professores/funcionários contra alunos	5,4%	13,0%
Agressão física entre alunos	18,1%	65,2%
Agressão física de alunos contra professores/funcionários	9,1%	17,3%
Situações de preconceito /discriminação de gênero/raça	25,4%	40,2%
Porte de armas brancas por alunos nas dependências da escola	9,1%	20,2%
Alunos alcoolizados	21,8%	29,0%
Professores alcoolizados	0%	10,1%
Tráfego de drogas nas dependências da escola	20,0%	10,1%
Professores sob efeitos de drogas ilícitas	0%	13,0%
Alunos sob efeito de drogas ilícitas	14,5%	34,7%
Roubos/furtos por pessoas de dentro da escola	41,8%	36,2%
Roubos/furtos por pessoas de fora	18,2%	10,1%
Depredação da escola por pessoas de dentro dela	25,4%	36,2%
Depredação da escola por estranhos	7,3%	15,9%
Interrupção das atividades escolares devido a greves de professores ou atividades congêneres	21,8%	76,8%
Interrupção das atividades escolares por outros motivos	32,7%	66,7%

Condições de Saúde

Em relação aos fatores presentes no trabalho dos professores que podem estar relacionados a problemas de saúde apresentados pelos docentes das escolas pesquisadas, observa-se, em primeiro lugar, que os fatores apontados são comuns nos dois países, com variações relativamente equilibradas na maior parte das opções. Nota-se, entretanto, que em todos os fatores, com exceção do primeiro (Extensão do tempo de trabalho para além da jornada de trabalho na escola), há uma expressão mais elevada nas respostas dos docentes argentinos. Chama a atenção o grande número de docentes que apontaram os fatores Extensas jornadas de trabalho na escola (52,2%); Falta de tempo para descansar (65,2%); Remuneração insuficiente (55,1%).

Tabela 31: Fatores relacionados a problemas de saúde

Fatores	Brasil	Argentina
Extensão do tempo de trabalho para além da jornada de trabalho na escola	27,3%	23,2%
Extensas jornadas de trabalho na escola	12,7%	52,2%
Falta de condições adequadas de trabalho na escola	27,3%	30,4%
Falta de tempo para descansar	47,3%	65,2%
Intensidade de trabalho durante a jornada de trabalho	21,8%	33,3%
Pressão/tensão excessiva no trabalho	38,2%	40,6%
Remuneração insuficiente	43,6%	55,1%
Outra	18,2%	11,6%

Em relação ao sentimento dos docentes em termos físicos, nota-se que não há muita discrepância entre os docentes dos dois países. Tanto no Brasil como na Argentina, mais de 30% dos respondentes afirma sentir-se bem disposto. A maior diferença encontra-se na opção *Cansado, mas com disposição*, na qual os argentinos apresentam um número um pouco mais elevado (66,7%) em relação aos brasileiros (49,1%).

Tabela 32: Sentimento em termos físicos

Sentimento	Brasil		Argentina	
	Frequência	%	Frequência	%
Bem disposto	20	36,4	21	30,4
Cansado, mas com disposição	27	49,1	46	66,7
Cansado e com pouca disposição	5	9,1	1	1,4
Apresento problemas de saúde e continuo trabalhando	3	5,5	-	-
NR	-	-	1	1,4
Total	55	100,0	69	100,0

4.2 trabalho fora da escola

Lecionar em outra escola

Enquanto no Brasil 20,0% dos professores lecionam também em outras escolas, na Argentina esse número aumenta para 50,7%. Lamentavelmente, não se previu no questionário uma pergunta sobre o número de escolas em que o professor trabalha. No entanto, essa informação foi oferecida por vários docentes durante sua aplicação, ou mesmo em conversas informais e nas entrevistas. Não foram

poucos os casos observados de docentes trabalhando em mais de três escolas e houve registros de cinco, seis e um caso extremo, em que o professor atua em oito escolas, simultaneamente. Esse fenômeno, notável no país, deu origem à expressão muito utilizada pelos próprios trabalhadores da educação para designar essa situação: “*professores taxi*”, que simboliza a permanente correria em que vivem os professores para se deslocarem de uma escola para outra. Ou seja, significa que o professor passa e não pára, ou melhor, não estaciona em nenhuma.

Tabela 33: Leciona em outra escola

Leciona em outra escola	Brasil		Argentina	
	Frequência	%	Frequência	%
Sim	11	20,0	35	50,7
Não	43	78,2	34	49,3
NR	1	1,8	-	-
Total	55	100,0	69	100,0

Outra ocupação remunerada

Observa-se que nos dois países a maioria dos docentes não tem outra ocupação remunerada. Entre os que a detém, nota-se um número maior na Argentina (36,2%) em relação aos docentes do Brasil (10,9%).

Tabela 34: Outra ocupação remunerada

Outra ocupação remunerada	Brasil		Argentina	
	Frequência	%	Frequência	%
Sim	6	10,9	25	36,2
Não	48	87,3	44	63,8
NR	1	1,8	-	-
Total	55	100,0	69	100,0

Em relação à natureza das outras ocupações exercidas pelos docentes, verifica-se que, em ambos os países, a maior parte das atividades guarda relação direta com as áreas de ensino das escolas pesquisadas ou com a educação. Entretanto, nota-se maior variedade de atividades entre os docentes argentinos e também a presença de algumas atividades que nenhuma relação possui com as áreas de ensino da escola investigada ou com a educação.

Tabela 35: Natureza de outras ocupações remuneradas

<i>Vínculo</i>	Brasil		Argentina	
	Frequência	%	Frequência	%
Adm. Escolar	1	1,8	-	-
Administrador	-	-	1	1,4
Advogada	-	-	2	2,9
Ajudante de cátedra	-	-	1	1,4
Analista de sistema	-	-	1	1,4
Bioquímica	2	3,6	-	-
Comércio	-	-	1	1,4
Coordenador de grupo de recreação	-	-	1	1,4
Divisão Apoio Admin.	1	1,8	-	-
Docente Universitária	-	-	1	1,4
Empresa	-	-	1	1,4
Engenheiro	1	1,8	3	4,3
Instrutor	1	1,8	-	-
Laboratório	-	-	1	1,4
Militar	-	-	1	1,4
Odontólogo	-	-	1	1,4
Psicóloga	-	-	1	1,4
Regente	-	-	1	1,4
Regente cultura	-	-	1	1,4
Técnica de laboratório e Psicopedagoga	-	-	1	1,4
Técnico	-	-	1	1,4
Técnico em refrigeração	-	-	1	1,4
Trabalho autônomo, sistemas	-	-	1	1,4
Outra	-	-	2	2,8
NR	49	89,1	1	1,4
Total	55	100,0	69	100,0

4.3 - Participação em outras atividades

Atividades comunitárias, em ONG, movimento social organizado e organização político-partidária

Em relação à participação em atividades comunitárias, observa-se não haver discrepâncias entre os dois países. Tanto no Brasil (61,4%) como na Argentina (56,5%), os docentes participam ou já participaram desse tipo de atividade. O mesmo se pode dizer em relação à participação em organizações não-governamentais, movimento social organizado ou organização político-partidária. Em ambos os países, a maioria dos docentes declarou nunca haver participado de ONG (mais de 70%), de qualquer movimento social organizado (mais de 60%) ou de alguma organização político-partidária (mais de 85%).

Atividades Acadêmicas

É possível observar, por meio das tabelas abaixo, uma participação muito maior em organizações científicas ou acadêmicas por parte dos entrevistados brasileiros (43,6%) do que dos argentinos (10,1%).

Tabela 36: Participação em alguma organização ou associação científica/acadêmica

Associação científica/acadêmica	Brasil		Argentina	
	Frequência	%	Frequência	%
Sim	24	43,6	7	10,1
Não	30	54,5	60	87,0
NR	1	1,8	2	2,9
Total	55	100,0	69	100,0

Em ambos os países, os professores afirmaram participar de associações acadêmicas. No Brasil, onde a quantidade e a variedade foram maiores, as associações mais frequentes foram de caráter geral e de áreas específicas entre as quais figuram a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, a Sociedade Brasileira de Química, a Associação Katra Estudos Transdisciplinares e a Associação dos Geógrafos Brasileiros. Chama a atenção a presença significativa de professores que participam de grupos de pesquisa na universidade. Na Argentina, as associações citadas foram a Sociedade Argentina de Estudos Geográficos, o Colégio de Bioquímicos, a Escola Freudiana de Buenos Aires, a Rede Maristán de Saúde Mental e a Associação Sanmartiniana.

5. Atividades Sindicais

Em relação às atividades sindicais, nota-se uma semelhança nas respostas dos dois países em relação à filiação e à participação em diretorias dos sindicatos. Nos dois países, 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 de ambos os países nunca participaram de direções sindicais e mais de 65% não participaram de estratégias organizadas pelo sindicato nos últimos dez anos.

O processo de entrevistas com os docentes também apontou elementos que revelam aspectos das relações entre sindicatos e seus filiados nas escolas dos dois países. As perspectivas existentes 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. No Brasil, entre os aspectos citados por um sindicalista, 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, como se pode observar nos relatos abaixo²⁴⁸.

“El sindicato no hace más que cumplir las demandas de los docentes. (...) se nutre de las necesidades que tiene la escuela para hacer sus planes de lucha. Después, la capacidad de actuar que tienen los docentes a veces es limitada, porque nosotros por ejemplo, para tomar una medida de fuerza nuestros delegados consultan a su base, de acuerdo a eso, las bases son las que impulsan o no la medida de fuerza. Cuando se produce esta medida de fuerza, originada en las bases, después está la adhesión o no de los docentes, porque toda medida de fuerza es optativa, la va a cumplir o no, de acuerdo a su condición, porque muchos consideran que hay que hacer la medida de fuerza, pero no se pliegan. Por ahí el docente se pliega la medida diciendo no voy a trabajar, pero no se pliega a la movilización, pensando que no es importante. Son un montón de actitudes que van regulando la posición con respecto a esto.” (D10SA) 1

“Nosotros defendemos a todos, pero los afiliados no vienen acá. Nosotros vamos impulsando las luchas, por este trabajo que hacemos, vamos a las escuelas, hablamos con los docentes. Los delegados que vengan acá, nos traigan las inquietudes de los docentes, se hacen reuniones mensuales o bimestrales de delegados. A veces hay escuelas que están en conflicto, los representantes vienen y a través de estas reuniones tratamos de ver qué es lo que se puede hacer desde el sindicato, sin pasar por la conducción de la escuela.” (D11SA) 2

“Eu acho que, primeiro, é um erro, na verdade, na APUBH se tentar adivinhar o que é importante para o professor. A gente precisa fazer um questionário, uma pesquisa, buscando entender como o professor vê o sindicato, a importância do sindicato, especificamente a APUBH, e quais são as questões que o levam a ser sindicalizado ou não. (...) porque às vezes as pessoas falam assim (...): Vamos fazer um evento pra comemorar o dia da criança para os filhos dos professores, aí vai ter lá a pipoca e não sei mais o quê. Fazem e não aparece ninguém. Quem falou que o professor está interessado? Eu estou dando um exemplo bobo (...). Acho que está precisando traçar um perfil também do professor em relação à política sindical e o que ele espera, etc. Agora, em relação à participação do professor no sindicato, na APUBH, a gente tem percebido também que é um reflexo da falta de motivação do professor como um todo. Essa questão de vir à Universidade e ficar pouco tempo. É muito difícil, atualmente, reunir mais do que trinta pessoas, vinte pessoas numa assembleia. Se a gente convocar uma assembleia num universo que é (...) muito grande, acho que chega a 3.000 associados, entre ativos e aposentados. Na UFMG, acho que chega a quase 4.000, não sei. Acho que é por aí. Bom, e aí esse reflexo das pessoas que não querem saber de mais nada ou querem vir aqui e dar aula e pronto. Então, às vezes, não estão muito preocupadas com questões políticas. A gente tem ido muito a Brasília, tem reunido muito com os outros sindicatos.” (D18SB)

“Hoje, falando de uma forma geral, os professores estão muito desanimados da organização sindical, da participação coletiva. Enfim, ninguém quer participar. Ninguém é um exagero, mas a participação nas assembleias é mínima. Para se fazer a aprovação do sindicato, foi necessário um esforço tremendo de divulgação, de cartazes, de auditórios, de mala direta, de material, de jornal, de telefonema pra trazer esse pessoal para o auditório para discutir e votar. As pessoas hoje estão enfurnadas em laboratórios produzindo o que a universidade exige, o que o MEC exige, o que o CNPq exige. Então elas perdem o interesse de ficar uma ou duas horas sentada num auditório discutindo sobre o seu dia-a-dia, sobre o seu salário, sua relação de trabalho, sua carreira, o meio que ela vive, as condições que ela trabalha, até a saúde dela que é afetada diretamente por isso, ou seja, a vida dela, mas não. Poucas pessoas se dão a esse trabalho. Acaba que os sindicatos, como o nosso e do Brasil inteiro, têm as mesmas caras.” (D17SB1)

²⁴⁸ A tradução dos relatos dos docentes argentinos para o português será apresentada no ANEXO 11. Cada relato será numerado em ordem de aparecimento no texto.

Na perspectiva dos docentes que estão em regência, os aspectos destacados sobre as relações entre sindicatos e docentes, na Argentina, 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, enquanto no Brasil despontaram o descrédito, a pouca proximidade dos docentes e a falta de efetividade das ações sindicais. Isso se pode depreender dos relatos dos professores abaixo, da Argentina e do Brasil, respectivamente:

“Entre los sindicatos, que tenemos dos acá, uno estuvo dominando la escuela y luego perdió ese dominio, que fue UDA, la perdió por la sencilla razón de que la gente que puso era mala, en el sentido de que buscaba su propia conveniencia y no la de los afiliados. Entonces perdió su poderío y entró AMET. La gran mayoría de la escuela es socia de AMET hoy, pero el docente siempre va a buscar algo de conveniencia. No es algo que sea propio del docente, que nazca del docente, no. Todos sabemos que los sindicatos son un mal necesario porque está visto ya desde épocas anteriores eso.” (D1MA) 3

“Eu particularmente não uso o sindicato para nada. Eventualmente, por incrível que pareça, eu só vou lá para pegar o convite para o baile dos professores, mas pago todo mês a minha contribuição. Então é um convitezinho caro esse meu. Claro que é por uma questão de opção minha. Eu acho que a gente tem que prestigiar o sindicato, a gente tem que dar suporte, mas essa relação do sindicato eu, particularmente, como eu não sou muito ligado nessa questão política partidária então eu, particularmente, não uso o sindicato pra nada. Agora eu não vejo o sindicato atuando aqui. O sindicato atua mais em questões particulares. A pessoa tem uma demanda, ela vai ao sindicato. Ela mesma não consegue muita coisa porque o sindicato também não tem muita condição de fazer as coisas, tudo que a pessoa precisa. Então, às vezes, você *dá com os burros na água* (...) quando você entra com uma ação e perde aí você tem que pagar tudo. Então essas coisas todas, enfim, eu desisti de pedir ação. Não faço mais nada disso. Sou calejado disso. Em vez de fazer uma ação, eu faço uma ação mais produtiva, eu dou mais aulas, minha ação mais produtiva é essa: trabalhar mais.” (D14PB).

Na percepção dos diretores das escolas, há convergência entre os entrevistados do Brasil e Argentina que identificam 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. No Brasil, destaca-se também o caráter geral desse esvaziamento dos sindicatos e atribui-se as formas flexíveis de contratação dos docentes como um fator desagregador da categoria e impeditivo da organização em torno de reivindicações comuns.

“Hay problemas comunes que los encaran todas las actividades sindicales, hay problemas particulares que los encaran algunas asociaciones gremiales y hay otros problemas que son ignorados por todas las asociaciones gremiales y es ahí, esa falta de escucha, que originó la Asociación de Docentes Autoconvocados. Cuando veían que ni un sindicato ni otras organizaciones escuchaban ciertas propuestas, decidieron, un grupo de docentes, autoconvocarse para establecer su lucha.” (D7DA) 4

“Mais recentemente, eu vejo o sindicato como um pouco distante dos professores. Talvez os últimos cinco anos, desde a última greve, acho que foi por volta de 2002 pra cá. Isso não é só do colégio. A gente vê na Universidade e dos próprios membros do sindicato, no caso da APUB, um reconhecimento de que está mais distante, está menor a participação dos professores na vida sindical. Do colégio aqui tem, sempre teve, representantes na direção do sindicato e vejo com algum esvaziamento. (...) A percepção que eu tenho, inclusive manifestada pelo sindicato da UFMG, que mudou inclusive recentemente de filiação, é uma nova entidade, é que os caminhos anteriores, com a ANDES centralizando essa ação sindical, ela se tornou distante das reivindicações do professor. Então a ação desse sindicato tornou uma ação muito mais política, mas política não necessariamente de

busca de melhores condições de trabalho, de remuneração, numa perspectiva até mesmo de confrontação do governo, num nível que relegou para segundo plano essa atenção ou satisfação dessas necessidades primeiras. E talvez seja essa a razão desse distanciamento. É claro que os sindicatos perderam força numa forma mais geral, eles foram esvaziados do papel deles. Inclusive. Tem uma mudança. Tem processos que, por exemplo, foram usados como de terceirização de seguimentos importantes cujo resultado foi fragmentar e impedir que as categorias tenham uma uniformidade, digamos assim, ou um conjunto de reivindicações mais em comum.” (D12DB)

6. Satisfação no exercício profissional

Sobre o nível de satisfação no exercício profissional, nota-se uma semelhança entre as respostas dos dois países. Enquanto no Brasil a maior parte dos docentes respondeu estar satisfeito ou muito satisfeito (76,4%), na Argentina 71% encontram-se nessa condição.

Tabela 37: Grau de satisfação no exercício profissional

Grau de satisfação	Brasil		Argentina	
	Frequência	%	Frequência	%
Muito satisfeito	6	10,9	7	10,1
Satisfeito	36	65,5	42	60,9
Insatisfeito	10	18,2	16	23,2
Muito insatisfeito	2	3,6	2	2,9
NR	1	1,8	2	2,9
Total	55	100,0	69	100,0

Escolas e docentes do Brasil e da Argentina: algumas semelhanças e diferenças

Ante ao exposto neste capítulo, pode-se observar que a escola brasileira vive, desde sua origem, uma situação problemática, o que se tornou evidente no contexto de reforma dos anos 1990. Trata-se de uma unidade escolar frágil, instável, uma singularidade dentro de uma grande universidade, na qual a dinâmica e os complexos problemas típicos da educação superior pública a consomem e ocupam todos os espaços. Além disso, constitui-se em uma escola elitizada ainda que não seja do ponto de vista socioeconômico e os seus problemas se articulam e são interdependentes aos das demais unidades de ensino profissional e fundamental da universidade, cada qual com seus problemas próprios, mas que tem em comum a mesma condição de excepcionalidade do COLTEC. Sua natureza de escola sem autonomia e de unidade especial o coloca na condição de ser uma escola sem lugar e sem força, submetida a uma grande hierarquia e a uma profusão de interesses e mediações, em geral muito mais fortes que os seus; e parece subsumir a sua finalidade. Não é sem razão que seu Projeto Político Pedagógico, assim como outros encaminhamentos devidos, tanto para sua manutenção como para atender aos requerimentos da Reforma Educativa da década de 1990, tardaram em se concretizar.

A falta de autonomia inviabiliza a tomada de decisões diretas da comunidade escolar e não há como tomá-las, colocá-las ou sustentá-las, na prática, sob o risco de terem que voltar atrás, como já sucedeu no caso da entrada de alunos exclusivamente por concurso, como foi citado.

A despeito desses problemas que lhe impõem ainda hoje a urgência da luta contínua por um lugar, por sua existência, o COLTEC consegue constituir-se, também, como uma escola de excelência, auferindo excelentes resultados em termos de qualidade do ensino ofertado e reconhecimento perante a comunidade externa.

A reforma da educação profissional de 1997 recolocou, explicitamente e sob novas bases, o risco e o temor de extinção, já implícita e reiteradamente vividos pela escola.

Nesse contexto, seus professores sofrem pressão de todos os lados. Permanentemente. O que eles são afinal? Professores de ensino médio e técnico ou professores universitários?

As respostas dos docentes às mudanças em seu trabalho postas pelas reformas educativas, portanto, devem ser sempre consideradas à luz desses condicionantes.

Por outro lado, pode-se observar que a escola argentina igualmente viveu, em sua história, situações problemáticas, enfrentou diferentes crises de identidade e houve momentos em que também correu o risco de sucumbir. Mas depois de se tornar pública e nacional, a escola teve uma trajetória na qual sua identidade se consolidou e mesmo com a transferência para a província seu lugar permaneceu definido. Sua condição de excepcionalidade residia no fato de não haver aplicado diretamente a reforma dos anos 1990, mas isso decorria de uma decisão da direção do sistema de ensino da Capital Federal, com a qual havia consenso por parte da direção da escola, seus docentes e representações sindicais e se referia ao conjunto de escolas congêneres. Isso conferiu a medida, a idéia e a força de uma decisão coletiva.

Ainda que com a reforma educativa no país o entorno tenha influído na organização da escola, mudanças tenham sido operadas em diversas ordens, seu público tenha modificado o perfil, a economia do país tenha sofrido alterações e modificado a relação com a educação, entre outras, a escola seguiu perseguindo seus objetivos, com clareza de seu lugar e com a relativa autonomia própria das escolas públicas. Nesse contexto, os docentes também sofreram pressões permanentes, mas muito distintas, pois o temor de extinção da escola já estava afastado de suas ações.

Com relação à questão sindical na atualidade, observa-se que na escola brasileira os docentes vivem em meio a uma disputa política entre lideranças - do ANDES e do PROIFES - que repercute negativamente sobre a sua já frágil organização. Na Argentina, as ações sindicais 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 assembleias ou consulta às bases, também repercute sobre a organização docente, muitas vezes passiva ante a entidade sindical.

Quanto ao perfil dos professores, pode-se observar 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. Lá 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.

Em comum, as escolas apresentam dificuldades financeiras e materiais concretas, embora na Argentina isso se expresse de forma mais contundente nas condições físicas e no mobiliário escolar que no Brasil. Ambas contam com um expressivo contingente de professores temporários, em condições de contratação e salariais mais precárias, comparativamente com os efetivos e titulares, que dificilmente têm condições de participar ou colaborar para a organização docente. Nas duas escolas, os professores empreendem diferentes esforços no sentido de enfrentar as dificuldades presentes das condições de trabalho oferecidas pelas escolas e para tanto mobilizam tanto recursos próprios como seus tempos, além da jornada de trabalho. Em geral, a despeito de todas as dificuldades enfrentadas nas escolas, os professores se dizem satisfeitos com sua atividade profissional. Poder-se-ia indagar que motivações justificam essa afirmação, no entanto, o questionário não previu essa questão. Pode-se inferir que, para além do gosto por ensinar, a vocação e as oportunidades que a profissão possa oferecer em termos de acesso ao saber, aspectos citados pelos docentes brasileiros e portenhos para a escolha da profissão, uma das explicações resida no fato do magistério emergir como uma alternativa profissional que afiança a subsistência pessoal e familiar dos docentes, em um quadro em que o mercado de trabalho formal apresenta-se restritivo.

Com relação ao que dizem os professores a respeito das mudanças em seu trabalho e o uso de estratégias de resistências no seu cotidiano profissional, cabe salientar que tais temas serão tratados no próximo capítulo, onde relatos dos sujeitos serão apresentados e analisados à luz das categorias teóricas.

CAPÍTULO V

*Mesmo com todo rock, com todo pop
Com todo estoque, com todo Ibope
A gente vai levando, a gente vai levando, a gente vai levando
A gente vai levando esse toque.
Mesmo com toda sanha, toda façanha
Toda picanha, toda campanha
A gente vai levando, a gente vai levando, a gente vai levando
A gente vai levando essa manha.
(Chico Buarque/Caetano Veloso)*

TRABALHO, CONFLITO E RESISTÊNCIA NO CONTEXTO DA REFORMA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Apresentação

Neste capítulo, reúnem-se algumas idéias que concorrem para discutir e analisar o conflito docente nas escolas pesquisadas à luz dos pressupostos teóricos apresentados nos primeiros capítulos deste trabalho. Para tanto, busca-se expor as percepções dos docentes a respeito das mudanças ocorridas na escola e no trabalho escolar a partir das reformas educativas dos anos 1990 e as respostas por eles oferecidas a essas mudanças, procurando identificar as possíveis estratégias de adesão e/ou resistência empreendidas.

Convém destacar que, embora se reconheça a existência da dimensão subjetiva nas manifestações de conflito, o recorte efetuado neste estudo se faz na sua dimensão objetiva. O conflito que se propôs a identificar é aquele concreta e objetivamente declarado pelos sujeitos²⁴⁹, circunscrito à ordem da organização escolar e da organização do trabalho escolar.

Destaca-se também que se reconhece a dificuldade previamente vislumbrada de captura das diferentes manifestações do conflito docente, sobretudo aquelas que ocorrem na “luta implícita”, uma vez que exigem a objetivação de ações muitas vezes irrefletidas por parte dos sujeitos. Leva-se em conta ainda que, às vezes, essas ações não são abertamente explicitadas ou chegam mesmo a ser ocultadas, em função de razões diversas, como a conotação moral que estas implicam a seus atores, sobretudo quando se tratam de transgressões jurídicas ou condutas eticamente condenáveis pelos pares e/ou superiores hierárquicos. Prevendo essas dificuldades, procurou-se realizar um esforço de aproximação teórica ao objeto da investigação, expresso nos dois primeiros capítulos deste trabalho e,

²⁴⁹ Corresponde às respostas diretas dos docentes, colhidas por meio do questionário, das entrevistas e, também, dos depoimentos não programados obtidos durante a observação do campo.

ao mesmo tempo, buscou-se utilizar diferentes instrumentos de coleta de dados, neles introduzindo questões diretas e indiretas. O propósito foi estimular as falas dos docentes sob diferentes ângulos para capturar suas percepções sobre suas próprias ações e as de terceiros, buscando, desse modo, maior apreensão da realidade concreta. Por esse motivo, procurou-se também colher seus depoimentos na forma oral e escrita.

No processo de tratamento dos dados obtidos e no procedimento de criação dos *nodes* relativos às entrevistas, foram criados agrupamentos dos temas surgidos, sendo os mesmos relacionados ao referencial teórico da pesquisa. Nesse movimento, a partir dos achados concretos, foram definidas as categorias gerais de análise e, em cada uma delas, foram-se gerando e agrupando múltiplas subcategorias a partir dos temas expostos²⁵⁰.

Nesse processo de definições das categorias, o concreto foi concebido, da mesma forma que para Marx (1977, p. 218), como o verdadeiro ponto de partida (da intuição e da representação); as determinações abstratas como o que conduz à reprodução do concreto pela via do pensamento e a totalidade concreta, como totalidade do pensamento, enquanto concreto do pensamento, produto do pensamento, do ato de conceber, do trabalho de elaboração que transforma a intuição e a representação em conceitos.

Como resultado desse processo, obteve-se, em todos os conjuntos de categorias e subcategorias, ricos relatos que contribuíram para ampliar conhecimentos, reafirmar descobertas, esclarecer dúvidas, concatenar idéias, apontar aspectos para novas buscas e para identificar algumas categorias centrais ao objeto da investigação, das quais foram extraídos os excertos mais significativos para exposição neste capítulo. Foram elas: organização escolar e organização do trabalho escolar; tempo de trabalho; e conflito e resistência. As evidências a respeito de cada uma delas serão dispostas neste capítulo de forma articulada englobando os dois países, de modo a oportunizar a visão comparada do objeto de estudo.

Organização Escolar e Organização do trabalho Escolar

A partir da referência de Oliveira, buscou-se perceber, nas escolas pesquisadas, as mudanças ocorridas em sua organização e no trabalho docente nelas desenvolvido.

O conceito Organização Escolar, de acordo com Oliveira (2002, p.131-132), como já referido, compreende as condições objetivas sob as quais o ensino está estruturado, abrangendo desde as competências administrativas dos órgãos do poder público aos quais à escola se vincula até o currículo

²⁵⁰ Ver temas e categorias analíticas no ANEXO 10.

praticado nas salas de aula, envolvendo metodologia de ensino, processos de avaliação discente, métodos e instrumentos de registro, critérios de enturmação, planejamento, etc. Já o conceito de organização do trabalho escolar, que se encontra estreitamente imbricado e sofre diretamente as repercussões da Organização Escolar, deve ser compreendido no contexto do trabalho sob a égide do capital e analisado à luz das teorias econômicas, pois diz respeito à divisão do trabalho na escola, compreendendo as competências, as relações de poder que se expressam na hierarquia, de que forma o trabalho é organizado, como as tarefas são repartidas e os tempos se dividem na escola para alcançar os seus próprios objetivos ou os do sistema.

Ambos são conceitos amplos nos quais estão entranhados outros tantos que, embora pudessem ser desmembrados e tratados isoladamente, foram abordados de forma articulada, em razão da necessidade de se buscar compreender a escola como um lócus de organização diferenciada, por sua inserção em um complexo sistema de ensino que engloba um grande número de estabelecimentos do gênero e se articula com tantos outros, por ser expressão de políticas públicas que envolvem diferentes níveis do poder público, por se constituir um local de trabalho dinâmico e repleto de ambigüidades e contradições, pela natureza complexa que caracteriza o trabalho docente na atualidade, imbricado em todas essas tramas e muitas mais, e pelas respostas igualmente dinâmicas e complexas que os docentes oferecem individual, grupal ou coletivamente ao conjunto de tensões que vivem em seu cotidiano de trabalho. Somente o tema dos tempos será abordado separadamente, visando dar-lhe uma atenção especial em razão do número e da profundidade das questões a ele relativas, expressas pelos professores, e que dão concretude a tese de intensificação e precarização do trabalho docente.

É fato notório que as reformas educativas concernentes à educação profissional dos anos 1990 trouxeram modificações significativas à organização escolar e à organização do trabalho escolar em muitos países da América Latina, inclusive no Brasil e na Argentina, como se pode depreender das falas dos docentes das escolas pesquisadas nesses dois países. Ambos apontaram importantes mudanças nas condições objetivas sob as quais o ensino está estruturado nas escolas em que atuam. No Brasil, a Reforma na educação profissional foi estrutural e impositiva e englobou a totalidade das escolas do ramo, enquanto na Capital Federal Argentina ela não foi diretamente e explicitamente implantada. Ainda assim, os docentes portenhos identificaram alterações em vários aspectos, o que revela que a reforma também alcançou suas escolas.

Entre as modificações mais expressivas na organização escolar a partir da reforma, um número maior de docentes brasileiros respondentes assinalou as referentes à estrutura dos cursos técnicos oferecidos, ao currículo e à relação estabelecida entre o ensino técnico e médio, todas elas decorrentes da separação entre o ensino médio e profissional exigido pela legislação do país em 1997. Em seguida,

apontaram, com menor número de ocorrências, as mudanças referentes à forma de acesso dos alunos e ao perfil do público, o que pode ser compreendido pela modificação dos critérios de ingresso no COLTEC: pela via do concurso e pela reserva de vagas aos alunos da Escola de Ensino Fundamental da UFMG.

Na Argentina, as mudanças mais citadas foram referentes ao fluxo dos alunos que sofreu redução de demanda e passou a contar com maior repetência e evasão. Também foram apontadas as modificações no currículo, na estrutura dos cursos e na organização do sistema de ensino, que contaram com ajustes como a redução de horas, de conteúdos e de exigências das disciplinas, a criação de classes de nivelamento para oriundos de curso polimodal e o estabelecimento de várias instâncias de recuperação para os alunos. Houve a indicação de mudanças na relação com o ensino secundário que passou a ser mais valorizado e apartado do ensino técnico. Foram ainda citadas mudanças na forma de acesso dos alunos, com a extinção do exame de ingresso, e no perfil do público, que se diversificou, passando a compreender majoritariamente segmentos mais pobres e originários de países vizinhos.

Tabela 38: Mudanças nas condições objetivas sob as quais o ensino está estruturado

Mudanças nas condições objetivas	Brasil	Argentina
A forma de acesso dos alunos	25,5%	34,8%
A estrutura dos cursos	49,1%	27,5%
Aos fluxos	10,9%	43,5%
Ao currículo	47,3%	43,5%
A relação com o ensino secundário/médio	52,7%	50,7%
Ao sistema de ensino	23,6%	49,3%
Ao perfil do público	27,3%	31,9%
A divisão do trabalho entre os sujeitos que atuam na escola	20%	17,4%
Outras	7,3%	14,5%

O processo de entrevistas revelou aspectos de grande confluência com as principais mudanças na organização escolar, apontadas pelos professores nos questionários e, também, indicou elementos novos.

No Brasil, um dos aspectos citados, relativos às competências administrativas dos órgãos do poder público, foi a dupla ligação da escola ao MEC, em razão da sua vinculação à universidade e da sua natureza de escola técnica. Por essas razões, essa dupla ligação se dá à Secretaria de Educação Superior (SESu) e à SETEC e foi apontada como positiva, ao passo que pode representar acesso a recursos de ambas.

Outro aspecto assinalado foi a mudança no âmbito do MEC, na condução das políticas para o setor das escolas técnicas. Isso ocorre no governo Lula, com a criação da SETEC em lugar da antiga SENTEC, que congregava ensino médio e técnico, como já referido.

Registra-se, também, a criação de um Conselho de dirigentes das escolas vinculadas, nos moldes dos conselhos de dirigentes de outros grupos de escolas da RFET já existentes, com o objetivo de defender os interesses das escolas. É o que se depreende do relato do diretor da escola.

“O Conselho dos Diretores das Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais (CONDETUF) (...) As escolas vinculadas à universidade formaram esse conselho (...) quando sentiram necessidade (...) de criar um organismo coletivo pra defender os seus interesses, mas sempre tem algum conflito de competência, embora hoje esteja mais resolvido, um pouco mais bem resolvido isso. Inicialmente, a dúvida era se elas deveriam se reportar à SESu ou à SETEC. (...) A SETEC já assumiu (...) essa ação política de que como as escolas trabalham com educação profissional, então, mesmo ligadas às universidades, que se ligam a SESU, (...) a SETEC atua respeitando sempre o caráter universitário e a autonomia das universidades.” (D12DB)

Internamente, na UFMG, as mudanças na estrutura da escola de educação básica, a qual se integra o COLTEC, bem como na hierarquia e nos papéis dos diretores e conselhos, implicaram modificações nas relações de poder na escola, o que é percebido pelos docentes de todas as categorias como grande dificuldade a ser enfrentada. A falta de autonomia da direção e de clareza das atribuições dos órgãos, conselhos e chefias torna o processo de tomada de decisões excessivamente moroso em questões que poderiam ser resolvidas de maneira simples, mas que, em última instância, são travadas em função de outras prioridades da universidade, representadas nas suas Pró-Reitorias. São criados colegiados que se confundem e se sobrepõem, alguns dos quais sucumbem ou esvaziam por falta de efetividade. Alguns deles são criados com o propósito de representar uma escola de educação básica, considerada virtual, uma vez que, na prática, congrega escolas absolutamente distintas e desarticuladas entre si. É o que se pode depreender dos relatos de docentes das três categorias entrevistadas (Regente, Diretor e Sindicalista).

“Agora (...) a estrutura da UFMG é muito cheia de graus hierárquicos, muitos colegiados, muitas congregações, muitas escadas para se escalar.” (D17SB)

“A criação desse colegiado especial alterou um pouco o papel do diretor geral, uma vez que essa parte acadêmica, pedagógica, passou a ser discutida nesse colegiado especial, através das coordenadorias (...). Ele tem representação na câmara de graduação e no CEPE e o colegiado superior, que era o órgão coletivo de gestão dessas duas escolas, ficou esvaziado. Então o reporte passou a se dar mais com o colegiado especial. E as duas direções das duas escolas sempre que procuradas eram coletivamente reunidas na Pró-Reitoria de Graduação ou mesmo no conselho de diretores convidados (...) A maior parte das questões a gente resolve aqui mesmo no Colegiado daqui e no Colegiado Especial, tanto as questões administrativas quanto pedagógicas. As questões administrativas, em geral, elas têm uma relação direta com alguma pró-reitoria, estão, mais ou menos, automáticas. (...) Nas questões mais difíceis, recorro ao diretor geral do Centro Pedagógico. Às vezes, os interesses do COLTEC e CP podem conflitar. Então, o diretor geral pode não dar conta de resolver (...), aí vai pra uma estância (...) ao pró-reitor, na maioria. Atualmente, mais com o pró-reitor de graduação, que ajuda numa tomada de decisão.” (D12DB)

“Os papéis não estão claramente definidos não. Inclusive não há uma adaptação certinha para estrutura, Congregações, etc., que existem nas unidades acadêmicas para o que existe dentro do Colégio (...) Tem um Colegiado Especial e tem um Colegiado que não é especial e que não acaba há 5 anos. (...) E ele resolve questões mais administrativas, uns 30% misturados. E o outro Colegiado, que é o especial, seria mais pedagógico e não se consolidou. As pessoas que saem de lá depois de uma gestão colocada pela Reitoria, não eleita, saem assim meio traumatizadas com a dificuldade de andar

com as coisas, devido aos inúmeros problemas que enfrentam. (...) Não vejo exatamente uma concorrência, mas há uma sobreposição até corporativa. Agora, as pessoas que vêm de fora. (...)Aquele ali já está desativado tem uns 5 anos, eu fazia parte dele, então, eu sei. Mas quem entra lá indicado da Escola de Educação, o presidente do Colegiado, ele gasta metade do mandato pra entender a Escola e a sua história e a outra, perplexo diante da complexidade. Olha o que criaram agora dentro da Universidade: uma escola virtual que congrega Teatro Universitário, Ensino Fundamental do CP, Colégio Técnico e estava a Escola Agrícola de Montes Claros, que acabou. É muita coisa pra um diretor cuidar disso tudo. É loucura, mas foi a maneira que a Universidade encontrou. (...) A Universidade ficou muito tempo cozinhando o galo e encruou, então, assim, até a gente retomar o pé de novo, ter os diretores, aprender como administrar, a gente não sabe qual é a função certa de cada Colegiado. É a coisa mais confusa. Na dúvida, manda para os dois.” (D13PB)

A falta de autonomia é patente na escola brasileira desde sua criação. Embora essa não seja uma questão trazida pelas reformas educativas da década de 1990, percebe-se que a complexidade da questão na escola se acentuou a partir delas, que, afinal, fizeram aflorar sua crise de identidade e instalaram a crise de sua legitimidade na Universidade. Isso se reproduz na falta de poder e de autonomia da direção da escola.

“A autonomia do COLTEC é relativa, uma vez que dentro da universidade ele nunca foi autônomo (...) É uma escola vinculada à universidade e dentro da universidade. Ela, inclusive junto com o CP, é vinculada à Faculdade de Educação. (...) Essa forma de inserção se manteve até agora que se implanta um novo estatuto. Não há autonomia. É parte de uma instituição com algumas responsabilidades e inserida de um modo complexo na universidade.” (D12DB)

“É difícil o lugar da direção. Vamos nos colocar no papel do diretor. Ele não dá conta de atender a todas as demandas. Esse diretor não tem nem o vice, e a direção tem recursos limitados para a questão de recursos internos que não é destinado por completo.” (D17SB)

Um dos aspectos relativos à falta de autonomia do COLTEC, também citados, refere-se à questão financeira, considerada como crítica pelos docentes entrevistados, aspecto que se agravou na conjuntura da reforma. Embora exista orçamento específico e significativo para o ensino médio e técnico destinado pelo MEC/SETEC às universidades, tal recurso nem sempre chega às escolas em sua integralidade. Mas o grau de dificuldade financeira, nas escolas vinculadas da RFET, varia dependendo das relações políticas internas às universidades.

“A gente tem recursos alocados do tesouro nacional para as escolas técnicas vinculadas às universidades. Como as universidades têm autonomia financeira, administrativa e pedagógica, as administrações universitárias, através das reitorias e pró-reitorias e conselho universitário, estabelecem os critérios de alocação desses recursos. Entre as escolas vinculadas, a gente tem essa situação de diretores que se queixam de que dos recursos transferidos pelo tesouro, parcela pequena chega às escolas, porque a administração universitária controla a transferência desses recursos. Outras escolas, através de suas direções, já sinalizam que não têm problema ou porque já acertaram isso com a universidade do ponto de vista político mesmo, ou por facilidade de relacionamento entre diretor e reitor que, eventualmente, é mais fácil ou menos fácil, dependendo até das situações políticas que levaram eleição de um e de outro. Mas essa é uma situação um pouco difusa, situação variada.” (D12DB)

Nesse aspecto, a condição do COLTEC é de total dependência, uma vez que seus recursos são geridos por instâncias externas ao colégio, o que implica incapacidade de planejamento e insegurança

permanente, além das dificuldades para a manutenção e/ou expansão da escola. Essa perspectiva é compartilhada por dirigentes e sindicalistas.

“No Colégio Técnico, particularmente, a nossa situação é de um razoável desconforto. Os recursos que nós temos nunca são suficientes de forma tranqüila para gerir. A administração sempre exige um trabalho diário de busca de recursos. Nós não temos, em um ano, clareza de qual vai ser o orçamento do ano seguinte e, mesmo no decorrer de um ano iniciado, demora-se a ter clareza dos recursos que a gente vai ter. Dos recursos transferidos para o colégio, vindos do tesouro federal na forma de duodécimo, é uma fração pequena daqueles que são repassados, que a universidade recebe. Por outro lado, ela controla e assume um conjunto de despesas básicas como energia elétrica, vigilância, limpeza e manutenção e considera que esses recursos transferidos pelo governo devem cobrir esses custos. Além disso, também, a universidade apropria com recurso da unidade, todos os outros investimentos feitos aqui, por exemplo, com bolsista de extensão, de pós-graduação, de monitoria de graduação, de cruz vermelha, de bolsista de trabalho da Mendes Pimentel. Todos esses custos são repassados para a unidade. Agora, efetivamente, os recursos necessários para manter o ensino, particularmente material de consumo para os laboratórios, como papel e outros (parte administrativa), é um desafio suprir essas necessidades. E recursos para investimento é outra rubrica de que a gente não tem dinheiro sobrando. É uma luta conseguir, seja para material internamente como computador, equipamento para laboratório, seja de construção ou reforma.” (D12DB)

“Um ponto crítico é a questão orçamentária. O colégio técnico recebe orçamento da SETEC (...) para o ensino médio e profissional. Esse dinheiro vai para a UFMG e ela paga, repassa ao colégio frações disso para custear as despesas com água, luz e telefone, etc., mas nós temos certeza de que o recurso que chega, que seria suficiente para que essa escola trabalhasse de uma forma folgada, não vem todo pra cá, porque parte é direcionada ao CP e parte vai para o fundo da Universidade mesmo, que faz a distribuição orçamentária por critérios políticos. Então, as unidades reivindicam recursos e a unidade central faz essa distribuição. Se o recurso do colégio técnico fosse todo para cá, ele estaria numa situação bem melhor. (...) A questão orçamentária é significativa. Se trabalha aqui com pouco. A gente não tem autonomia para uma série de coisas e tem que se submeter a essas coisas, que são muitas.” (D17SB)

“ (...) O recurso próprio que essa escola tem, só é o recurso (...) do teste de seleção. Fora isso, a gente está no bolo geral da Universidade. O problema é que existe uma verba que é destinada para escola técnica da SETEC. (...) que é (...) muito interessante (...) Esse dinheiro que seria especificamente pro COLTEC entra para Universidade como um todo. A Universidade gasta esse dinheiro que seria só para gente. (...) Ela faz uma conta errada (...) assim: *luz, água, pessoal*, quer dizer, na verdade ela utiliza de um recurso que seria além do bolo. Estou querendo dizer o seguinte: se não tivesse esse recurso específico, seria importante para Universidade manter o COLTEC? Sim. Então o dinheiro que é para universidade como um todo, deveria bastar para ela funcionar. Só que existe um recurso extra (...) que ela utiliza pra outras coisas e para fazer a conta (...) é como se a gente tivesse pagando a água, a luz, o pessoal, com o nosso recurso. Mas nenhuma outra unidade tem um recurso próprio. Então essa continha é perversa. É uma forma de falar: *a gente usa o dinheiro pra escola*. Mas não é verdade. Ele acaba entrando para outras coisas também. A gente tem uma dificuldade grande em função disso. (...) Esse recurso também tem a ver com o número de alunos, tem uma série de coisas, mas a escola poderia estar muito melhor se realmente esse dinheiro pudesse ser usado (...) para escola mesmo. A gente perde muito, tem muita dificuldade financeira.” (18SB)

Mas, na perspectiva de alguns docentes, o maior problema da escola é mesmo sua vinculação a uma universidade cuja prioridade é a educação superior e na qual a manutenção de uma escola básica se torna um problema complexo. Esse é um dos fatores explicativos da morosidade no andamento dos processos decisórios a ela atinentes. A alternativa vislumbrada para amenizar esse problema seria a definição clara e assumida da universidade em relação à escola, de modo que esta não se tornasse algo estranho, descontextualizado e preterido na hora do financiamento, das ampliações de infra-estrutura,

da locação de vagas de pessoal, de incentivo à pesquisa, etc., o que tem existido e gerado o sentimento de ausência de identidade e de discriminação no meio universitário.

“As dificuldades, talvez as mais expressivas nos últimos tempos, são exatamente de interação com a universidade do ponto de vista de articulação do projeto do ensino básico e profissional com o ensino superior. Essa referência que eu fiz ao fato de que a universidade estabeleceu um processo de reestruturação dessas escolas, mas ele se arrastou por um período muito longo, dá uma idéia da complexidade dessa inserção e das visões, das demandas.” (D12DB)

“A dificuldade é o fato de você estar vinculado a uma universidade que tem seus regimentos, suas normas, suas resoluções; que tem muito mais a ver com uma graduação e pós-graduação do que com o ensino básico. Essa universidade tem que ter muito claro se ela deseja também ter uma escola de nível de primeiro e segundo grau. Se não, você acaba ficando um pouco fora do contexto da universidade. Aí você perde pelas ampliações, em questões de verba, em questões de incentivo inclusive pela própria pesquisa, para as orientações. Então a universidade tem que ter bem claro se quer isso, senão realmente se perde muito.” (D16PB)

“(…) acontece, por exemplo, de professores daqui proporem projetos de ensino, projetos de pesquisa, projetos de extensão e na hora que está na mesa do Pró - Reitor de não sei o quê? É, existe uma tendência de ah, não! Isso aqui é pra escola tal. O que está fazendo aqui no meio dos normais?” (Normais seriam Graduação e Pós - Graduação e a pró - reitoria seria de Graduação). (...) eu vejo aqui dentro professores com tanta competência, com tanta qualidade, que com muita frequência ganham, ganham dos outros. Os outros, às vezes, fazem de uma maneira displicente o projeto e o daqui, às vezes, é muito bem feito e não ganham. Então, aquilo ali incomoda. Na hora de escolher, na hora de ver qual projeto que vai rolar com aquela verba, com aquele número... tem dois projetos a serem aprovados em cinco. Bom, mas vai beneficiar o professor do Colégio Técnico? Há um estranhamento. Então, nós vamos conviver, parece que com essa ambigüidade de ser e não ser professor da Universidade. E na hora que a verba está pouca, você vai dar um pedaço do bolo pro cachorro? Essa é a representação. Aí você vira cachorro, mas na hora que você está brilhando, então você é Universidade. É, na hora que um setor de Física desenvolve uma metodologia de ensino interessante, aí você é da Universidade, são os pesquisadores da UFMG. Em outros horários, é aquele pessoal do COLTEC. Então, essa bipolarização, essa dupla personalidade não é interessante, entendeu? Se pudesse ser resolvido isso, e parece que não vai ser, porque tem interesses.” (D13PB)

Em decorrência desse problema histórico e estrutural se acentuar com a reforma da educação profissional de 1997, torna-se difícil para os professores identificarem os seus impactos específicos sobre a escola e, em conseqüência, de avaliarem seus ganhos e perdas. Não raro, o balanço da reforma surge colado à questão da avaliação interna sofrida pela escola. Ainda assim, a reforma da educação profissional, sobretudo a empreendida sob o Decreto nº 2.208, foi avaliada como negativa pela maioria dos professores entrevistados, que afirmaram haver ocorrido mais perdas que ganhos a partir dela. Entretanto, enquanto alguns só viram pontos negativos, outros vislumbravam como um possível ganho para os estudantes a alternativa dos cursos pós-médios por ela criados que, todavia, não chegaram a ser implantados, entre outros motivos, por temor ao reduzido nível de conhecimentos dos possíveis candidatos. O aumento da titulação dos professores é admitido como um ganho concreto verificado no período.

“(…) Eu, particularmente, acho que foi um desastre, é uma divisão, (...) essa dissociação do ensino acadêmico e técnico, eu acho que foi uma idéia mirabolante de alguém lá com um propósito, eu não sei qual (...). Sinceramente, o que eu acho que aconteceu com o Colégio, que ele perdeu a singularidade com essa mudança objetiva e é claro que eu sou do grupo do Colégio Técnico que sempre achou que isso ia ser uma coisa pernicioso.” (D14PB)

“Não creio que tenha havido mais ganhos, particularmente, a primeira reforma, produzida pelo 2.208 (...) embora eu ache que pudesse ter... Eu, pessoalmente, defendi a modalidade de ensino pós-médio como uma possibilidade. No caso aqui, ela não foi efetivada e no único lugar que ela foi, não deu certo. Então tem certas propostas que, às vezes, a gente pode defender, acreditar, mas pode não se traduzir em um caminho. Mas ainda acho que era uma forma de dar mais oportunidade de educação à população. (...) E, mesmo hoje, eu acho que da mesma forma que se discute a ampliação do acesso à Universidade, das vagas da Universidade e é uma necessidade, sem dúvida, eu acho que um caminho continuaria sendo esse de dar a formação profissional para aquele aluno que, mesmo tendo terminado o ensino médio regular, não tenha ainda atendido suas necessidades, que eventualmente não foi pra universidade e poderia ter um ganho com a formação profissional. E isso hoje só fica praticamente na mão da iniciativa privada, quem organizou isso foi a iniciativa privada e é o sistema S (...). Teve perdas. De alguma forma, nós tivemos aqui no colégio, por exemplo, a redução de número de vagas colocadas em concurso. A oferta diminuiu, o número de alunos nossos diminuiu, uma média de 620 pra 520. O número de reprovações aumentou por uma conjuntura, não necessariamente aquela legislação, mas o processo disparado por ela e a forma como nós nos organizamos pra isso, produziu perdas. Essa referência que a gente fez antes da aula, um estresse maior, uma sobrecarga maior no estudante, de alguma forma, é uma perda. Aí nós sempre temos que colocar duas situações, uma da reforma, outra da reforma nossa aqui estrutural, sem dúvida (...) eu digo a você, é difícil fazer uma correlação mais direta entre mudança do ensino profissional no Brasil e aqui dentro. Essa escola está muito sofrida pela história dos últimos 10 anos pelo menos, muito sofrida. Começou em 1996, 1995, com aquele documento do livro verde.” (D12DB)

“Quando a gente pensa nas perdas, a gente se afasta dos ganhos. Todo mundo aqui, hoje, está bem mais titulado do que a 5 ou 10 anos atrás. Eu fiz mestrado e doutorado e muita gente fez também. Então, hoje, a titulação e a produção aumenta também. Tem esse ganho sim, é uma série de coisas que atuam, não pode atribuir tudo a um fator. É um universo.” (D17SB)

Os entrevistados brasileiros também reiteraram mudanças no ensino do COLTEC, entre as quais se destaca a separação entre o ensino médio e técnico. Em decorrência desta, houve alteração nas suas metas e objetivos, proposta pedagógica, currículo e avaliação, entre outros aspectos que impuseram dificuldades e tensões à realidade de trabalho dos professores e à vida escolar dos alunos, como se pode observar nos relatos de um professor regente e sindicalista.

“Nós separamos (...), exigência que estava sendo feita por parte do governo. Ao interpretar a lei, vimos (...) nós teríamos realmente que separar (...) apesar de que muitos não queriam essa separação. Nós achamos que separar seria prejudicial. O próprio corpo de professores do técnico não queria, o grupo de professores do Básico, médio também não queriam, mas a interpretação que nós fizemos é que deveria ser feito. Então, fizemos essa separação do médio e do técnico e, logo no primeiro ano, nós sentimos a diferença. Primeiro que nós vimos o seguinte, nós éramos um grupo de professores (...) que realmente não estava preparado para lecionar só para o médio. É diferente, a característica, o perfil do aluno é diferente e isso nós vimos muito claro nesses últimos anos. A perspectiva é outra, quer dizer, enquanto um está visando se preparar pra um concurso, o outro está visando se preparar pra uma vida. É diferente. Uma proposta pedagógica diferente e, com isso, as avaliações são diferentes, as metas, os objetivos, então, nós entramos em conflito. (...) Foi um corpo docente diante de uma realidade que não se sabia como lidar com ela.” (D16PB)

“A grade foi alterada, algumas disciplinas foram extintas, outras foram criadas, algumas foram atualizadas, etc.” (D17SB)

“A grade ficou tão grande para os alunos do técnico que muitos alunos estavam desistindo do técnico, porque são duas matrículas, largando o técnico e pegando o diploma só do ensino médio para fazer vestibular. Pelo outro lado, os alunos que vinham da escola fundamental, alguns alunos que queriam fazer o técnico não podiam, porque só os alunos do concurso poderiam fazer o técnico. Durante muito tempo, houve essa questão também. Foi diminuindo o número de alunos que formavam no técnico. Depois que se encontrou a solução desses alunos do CP poderem também pegar as vagas ociosas do

técnico (...) Atualmente existe essa possibilidade, tendo vaga. (...) o que foi acontecendo foi isso: os alunos não estavam dando conta do técnico. Estava inchado demais porque não era integrado. Você tinha que fazer uma parte só pra quem era médio.” (D18SB)

As mudanças no sentido de ampliação da carga horária de atividades discentes foram expressivas, o que tem acarretado dificuldades para os alunos atenderem às demandas dos docentes e implicado modificações tanto na atividade de ensino quanto na avaliação de desempenho docente, como expressam os relatos do seu próprio diretor, que também destaca o aumento da exigência de titulação e de produção acadêmica dos docentes, inclusive para a reposição de vagas, o que ele atribui mais ao fato da escola vincular-se a uma universidade e não propriamente à reforma da educação profissional.

“(…) houve um aumento da carga horária que o aluno tem que efetivamente cumprir e produziu-se alguma competição. Competição não era estranha pra gente, porque como tinha quatro cursos técnicos, ao final do 1º ano, eles faziam escolha do curso técnico. Um dos critérios dessa escolha é o desempenho de algumas disciplinas, estabelecendo o processo classificatório. Então, alguma disputa havia e até um perfil de alunos de um curso, tinha o perfil criado. Mas com essa separação do médio e técnico, isso aumentou um pouco. (...) A gente passou a ter, perceptivelmente, uma dificuldade maior de tempo para o aluno se dedicar à matéria. Ele está tendo que se dedicar a muito mais (...). Eles têm dificuldade de atender às nossas demandas. Têm duas mudanças. Claro, não é possível exigir mais que uma pessoa pode dar. Então, ou se trabalha com mais tempo pra explicar, aprofunda menos nos assuntos, elimina tópicos pra centrar a atenção em tópicos mais essenciais, mais centrais (...), ou reduz tarefas do tipo relatório, trabalho, exercícios, trabalho em grupo. Quer dizer que teve mudanças sim, algumas mais perceptíveis, outras nem tanto. Quando a gente começa a falar, a gente vê (...).” (D12DB)

“(…) pelo fato de estarmos inseridos na universidade, termos uma carreira de magistério superior, no processo de busca de vaga - e toda vaga tinha que ser justificada, pedida e disputada - era necessário mostrar dados de produção acadêmica. Então isso passou a exigir demonstração de níveis de qualificação e de produção acadêmica mais altos, da produção acadêmica clássica, que é a publicação, como uma das principais e vinculação aos projetos de graduação e pós-graduação. E aí os professores passaram a ter interesse de estar mais próximos desses programas e contribuir como a própria universidade. (...). Eu atribuo essa mudança a uma questão nossa, interna da UFMG, da inserção aqui.” (D12DB).

Outra alteração relevante, indicada pelos docentes no Brasil, comum nas três categorias entrevistadas, foi o fato de os professores das disciplinas de cultura geral e do magistério superior passarem a visar mais explicitamente o ensino preparatório para exames que dão acesso a seguimento de estudos, em nível superior, o que também passou a ser mais demandado pelos alunos. Essa perspectiva de preparação para o vestibular introduziu mudanças na natureza do ensino no que diz respeito ao nível de aprofundamento dos conteúdos e à perda do caráter de educação técnica, o que é percebido como um equívoco. Também implicou mudanças na avaliação de desempenho dos docentes, passando a valorizar-se o nível de aprovação dos alunos nos vestibulares.

“Como se a escola fosse sendo engolida pelos professores de magistério superior e fosse se desvirtuando da origem da escola, que era do técnico, e dando uma ênfase apenas para o vestibular. Eu acho que essa foi uma escolha errada.” (18SB)

“Eu acho que o preparo para o vestibular tem tantos macetes que eles vão tentando cada vez simplificar algo que não é simples. Então fica no superficial.” (D16PB)

“Os professores, por exemplo do ensino médio, passam a ter de alguma forma a avaliação do seu trabalho medida pelo desempenho no vestibular. Isso passou a ocorrer. Embora todos os alunos aqui já fossem antes muito voltados para universidade, fizessem o vestibular, a mudança produziu esse tipo de redirecionamento. (...) Coisa que, por exemplo, não era comum ocorrer aqui é dar uma prova identificando a questão, de qual vestibular ela saiu, como os cursinhos fazem.” (D12DB).

A concretização da integração do ensino médio e técnico no COLTEC, após a aprovação do Decreto nº 5.154/2004, ainda que defendida por muitos docentes, tornou-se muito difícil, dadas as precárias condições da escola no que tange ao pessoal docente, especialmente na área profissionalizante.

“E aí, essa mudança, para voltar ao que era, é uma questão difícil. Só que eu não vejo muita saída.” (D18SB)

“Hoje, acho que um dos principais desafios é construir um novo projeto pedagógico. Esse (...) vem sendo discutido já há algum tempo, mas ainda não foi reformulado desde que a legislação mudou, quando caiu a 2.208 e a portaria 646 (...) ele seria reformulado a partir da mudança do decreto de 2004, dentro de uma perspectiva de integração, de volta ao ensino integrado.” (D12DB)

“(…) agora com essa nova lei que vai permitir que nós possamos voltar novamente ao integrado, uma opção da escola foi voltar ao integrado. (...) nós estamos aqui na discussão da proposta de novo, conversando com os profissionalizantes, porque o que está dificultando é exatamente o número de professores por setor. Hoje os setores técnicos não conseguem mais ofertar aquele número de vagas que ofertavam em 1992, 1993, 1994, 1995, devido ao número de aposentadorias. (...) e hoje nós temos um número de substitutos muito grande. (...) Isso não permite que os setores falem assim: “*nós vamos para o integrado a partir de 2008, total*”, porque efetivamente não estão conseguindo ofertar essas vagas todas.” (D15PB)

Ainda que muito da essência da escola tenha se mantido, todo esse conjunto de transformações modificou o modo do COLTEC se organizar, como também implicou importantes alterações na organização do seu trabalho escolar. Como conseqüência, a escola sofreu perdas importantes. Paralelamente, os desafios para o exercício da profissão docente cresceram. Nesse quadro, os professores, muitas vezes atônitos, seguem desenvolvendo o seu trabalho sem as condições necessárias. Entre as perdas citadas pelos docentes, encontra-se o abalo no alto padrão de qualidade de seu ensino que sempre a diferenciou de outras do gênero. Como se pode perceber, embora o alto nível de qualidade da escola tenha sido reconhecido em avaliações nacionais e municipais de desempenho, como referido no capítulo IV, esse reconhecimento não é partilhado por alguns docentes. Pode-se indagar se tal divergência se deve à alusão a uma qualidade que não é a mesma medida nas avaliações, ou se acaso se trata de uma idéia em disputa do que deva ser a qualidade da educação.

“Então, são muitas coisas que aconteceram nesse período de reforma e as dificuldades de estar lidando com elas há muito tempo afetou muito. A escola abaixou a moral um pouquinho. Perdas do índice de qualidade, por exemplo. Eu não entendo isso. A gente vai sobrevivendo a trancos e barrancos.” (D17SB)

Do mesmo modo que no Brasil, as entrevistas na escola portenha reafirmaram aspectos modificados na organização escolar e apresentaram novidades em relação aos apontados nos questionários. No contexto da transferência das escolas secundárias nacionais, bastante criticada pelos docentes, a extinção do CONET como órgão central de organização das escolas técnicas da Nação, responsável inclusive pela unificação dos conteúdos, a mudança das atribuições e a criação do INET impactaram negativamente o ensino, a gestão do sistema e das escolas, como se pode observar nos relatos abaixo, feitos por um professor de oficina, um diretor e um sindicalista, respectivamente.

“Representó la desaparición del CONET, que era un organismo nacional y abarcaba todas las escuelas técnicas del país, se anularon las escuelas técnicas de todo el país, (...) y las escuelas pasaron a tener un régimen de muy bajo nivel” (D2MA) 5

“El otro motivo, fue el desacuerdo que existía en el nivel educativo, por las diversas reformas en las asignaturas, desaparecieron asignaturas, aparecieron otras, no había profesores que tenían que darla, los profesores que tenían que dar materias científicas de repente, se encontraron dando materias que no eran de su especialidad, es decir fue una cosa muy desprolija. Esto también privó a las empresas del desarrollo necesario porque no se pudo proveer mano de obra especializada, tampoco de técnicos o de gente que pudiera trabajar en las distintas empresas.(...) El trabajo docente era buscado como un trabajo común, porque era seguro, porque se podía cobrar en efectivo, eso hacía que cualquiera que tuviese la posibilidad, ingresase a la docencia.” (D7DA) 6

“El INET no es lo mismo que el CONET, es un organismo a nivel nacional, que por ejemplo, no tiene mucha injerencia acá en la ciudad. Sí, a nivel provincial, mandan a capacitar a la gente, nada más. Es un elefante blanco, eso es el INET, mucha cáscara, poco contenido.” (D10SA) 7

A extinção do CONET gerou também um grande vazio legal em relação às escolas técnicas transferidas, o que, por sua vez, gerou problemas para a sua manutenção nas províncias e insegurança e desmotivação entre os docentes. Tal vazio foi sendo preenchido gradativamente e de modo irregular por alterações no Estatuto docente municipal que, na perspectiva de alguns docentes, resultou uma normativa que não corresponde às necessidades do setor e dos professores.

“(...) El CONET desapareció. Al desaparecer quedamos ante una situación en la que el sistema no estaba previsto para recibir tantas escuelas técnicas, y es el día de hoy, que hay cosas que son ambivalentes. Durante mucho tiempo siguió participando el estatuto de la nación. No existe un reglamento para las escuelas técnicas y se sigue basándose en el reglamento del CONET, porque no hay acá en el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires un reglamento específico donde se determinen funciones, como existía en el CONET con toda claridad y perfectamente bien definido. (...) se fueron agregando una serie de cosas que pero no está el reglamento como correspondería.” (D9DA) 8

“Hubo cambios. La resignación de los cargos, el renombramiento de determinadas personas, como hacen la interpretación de licencias. Estas normativas que fueron cambiando el estatuto. Todas las modificaciones salen en el Boletín Oficial.(...) la actualización es permanente. (...) la reforma del estatuto, repercute porque el docente no ve seguridad al no estar representado por un estatuto, se siente inseguro.” (D10SA) 9

A *Ley Federal* foi também apontada como muito negativa ao ramo das escolas técnicas, refletindo um projeto de país para o qual este não faz sentido. Mas, na avaliação de alguns docentes, a

sua substituição pela *Ley Nacional* aponta perspectivas de recuperação do setor, como se pode verificar nos relatos abaixo.

“La Ley Federal era la destrucción de las escuelas técnicas (...) transformaba las escuelas técnicas en bachilleratos especializados, con tecnicatura, pero no dejaba de ser un bachillerato.” (D6PA) 10

“La Ley Federal en lo que se refiere a educación técnica es totalmente negativa, ha perjudicado totalmente.” (D9DA) 11

“Los 90 fueron muy particulares porque lo más perjudicado fue la educación técnica, porque al igual que todo gobierno liberal, consideraba que la educación técnica no era necesaria, porque no necesitaban técnicos, porque el país que querían no era un país donde los técnicos pudieran desempeñarse. La destrucción de la escuela técnica fue coherente con la forma de pensar de ellos. Si yo quiero un país donde los técnicos tengan que hacer servicio, para qué quiero una escuela que me prepare maestro mayor de obras, químicos, si no los voy a necesitar en el esquema de país que tengo. Todo eso se produjo justamente con la transferencia y con la ley federal de educación, la destrucción de la escuela técnica, salvo en la ciudad de Buenos Aires y en Neuquén, que fueron las que impidieron que se implementara la Ley Federal de la Educación. (...) Ahora con la derogación de la Ley Federal de Educación, a través de la Ley Nacional de Educación y con la ley de implementación técnica le da una jerarquía importante a la educación técnica.” (D10SA) 12

Entretanto, há quem critique a nova Lei e a veja como uma cópia da anterior e espere que as novas autoridades empossadas na Capital Federal possam criar legislações melhores.

“La Ley 26.206 es la que reemplaza a la Ley Federal de Educación, que no llega a ser más que intentos de cambio, pero que habría que darle un contenido, fuerte, por área de educación, por qué es lo que queremos, para cada uno de los alumnos que se forman en técnica, comercial, bachilleratos. No superponer programas de un área a otra y tratar de fortalecer los verdaderos deberes y derechos de los profesores, disminuir el número de horas de clase, establecer un índice general, bien observado y bien analizado, un índice de los haberes que cobra el docente. Un índice que jerarquice ese sueldo, como para que el docente se sienta que su profesión va, jerarquizar la función del docente, si no el profesor rehuye. Esta Ley está en pañales y es como una copia de la que había antes pero que no dice nada. Pienso que con las nuevas autoridades se va a formar una ley para la ciudad de Buenos Aires, aparte de la Ley General.” (D8DA) 13

No âmbito do ensino, o aumento das exigências de planejamentos das aulas, a confusão entre o ensino médio e técnico e a tentativa de criar projetos que articulassem os níveis de ensino na perspectiva interdisciplinar, o que não teve continuidade, foram mudanças citadas por professores de teoria.

“Lo que sí se modificó un poco en la década de 1990, se quisieron hacer proyectos, a través de los cuales se quiso articular la escuela primaria con la escuela media, proyectos en común entre matemática y lengua, que haya una continuidad, de manera que el chico que llegaba a primer año, ya esté aceptadito en su bagaje de conocimientos, proyecto que duró entre el año 99 y 2000, y proyecto que también se discontinuó. Otro gran error de los burócratas de ese momento. (...) Y otro elemento fue el de planificar. Antes no se tenía muy en cuenta el tema de las planificaciones de aula, comenzó a planificarse mucho más la clase del día a día, a través de planificación diaria o anual, con más asiduidad.” (D5PA) 14

“Claro, se confunde media con técnica. Técnica tiene una problemática particular, tiene que ver con un proyecto de país (...).Una cosa es mirar de arriba para hacer una lectura. Otra cosa es meter la mano en la grasa y saber cómo funciona la industria y la tecnología.” (D3PA) 15

A perda de significado dos cursos técnicos, o rebaixamento do nível de formação dos docentes da área profissional e a mudança de perfil dos diretores, que deixaram de pertencer à área técnica, foram aspectos levantados por docentes das oficinas, como se pode deprender do relato abaixo.

“Hoy, ser bachiller o ser técnico es prácticamente lo mismo, en algunos lugares sabe más el bachiller que el técnico porque los contenidos se perdieron y no se renovaron los contenidos, el personal, ni se actualizó el personal como corresponde. Todo lo que encontramos es todo teórico y nada de práctico, y la técnica es resolver problemas, de cualquier tipo.(...) Las dificultades que encontró el taller es que los directivos ya no fueron técnicos, entonces vimos que le daban más importancia a limpiar el patio que a arreglar una máquina y eso no es así, si bien las dos cosas son importantes, lo puede hacer el grupo de limpieza, y además si el alumno no tiene la máquina no aprende, entonces, existieron proyectos en los cuales hubo mucha oposición y no se pudieron realizar por la parte directiva.” (D1MA) 16

A redução de investimentos, a deterioração das instalações físicas e do maquinário, bem como a falta de materiais para as disciplinas técnicas foram fatores levantados por docentes das oficinas e sindicalistas, sendo a eles atribuído um componente de responsabilidade sobre a perda de motivação dos professores, embora contraditoriamente afirmem que os professores continuem trabalhando da mesma forma que antes.

“Nosotros seguimos trabajando igual, solo que menos motivados que antes, con menos inserción que antes, porque antes proveían máquinas y todo, ahora poco y nada. Falta de materiales para hacer trabajos prácticos.” (D2MA) 17

“Estamos con un equipamiento muy obsoleto, la inversión tiene que ser importante, ahora dicen que tiene que llegar un torno a control numérico, una fresa, pero hasta ahora nos manejamos con torno de hace 30 años atrás, no tenemos PLC.” (D6PA) 18

“Hay escuelas que tienen dificultades edilicias muy grandes y los docentes no tienen la seguridad propia de las escuelas, hay que darles un clima de trabajo acorde a la función que van a cumplir.” (D10SA) 19

A unificação do ensino secundário e técnico em uma única secretaria foi apontada como uma alteração negativa importante na gestão das escolas pelo sistema de ensino, acarretando problemas para as escolas técnicas que, na perspectiva dos docentes, possuem características que exigem uma atenção especial no que tange ao entendimento de sua identidade e aporte recursos financeiros pertinentes a sua natureza. A criação de uma secretaria específica para a educação técnica é vista pela unanimidade de diretores e sindicalistas como algo positivo, na medida em que poderia representar a recuperação de recursos, atenção e prestígio desse setor. Alguns docentes regentes, em depoimentos informais na sala dos professores e oficinas, também manifestaram apoio à iniciativa do governo da Capital Federal, na qual depositam as mesmas expectativas dos diretores e sindicalistas.

“La creación de una Secretaría especial para la Educación técnica es interesante porque ya habría un presupuesto específico, el director del área tendría 38 escuelas y ahora en media hay 120. Se dispersa. La enseñanza técnica merece esa atención.” (D8DA) 20

“Llegamos a tener una dirección que se comparte con todo lo que es escuelas medias, donde la escuela técnica es una más mientras que antes era la escuela técnica y nada más. Entonces, eso no creo que haya sido un beneficio. Tal es así que hoy, hay rumores de volver a tener un área particular para lo que es la escuela técnica.” (D9DA) 21

“Lo que pasa que ahora, y esto es muy fresquito, ayer lo hemos anunciado con el Ministro de educación del gobierno de la Ciudad, se ha creado la división de la educación técnica. Yo creo que esto va a tener mayor preponderancia porque ya va a tener su área específica la educación técnica. Antes era Media y Técnica, ahora pasó a ser Técnica. Y Formación Profesional también entra en una dirección que va a nuclear los centros educativos de nivel terciario y todo lo relacionado con el mundo de trabajo, separado de lo técnico.” (D10SA) 22

“Esto que hizo este gobierno de la ciudad, es un pedido que hace 2 años hicimos nosotros como entidad. (...) Hicimos un pedido de separar la media de la media técnica, si bien los alumnos son de escuela media, son de otra característica, acá los chicos son otros chicos.(...) No es lo mismo un chico que va medio turno a un bachillerato, que un chico que va doble turno y pasa un turno casi, en los talleres o en los laboratorios.” (D11SA) 23

Como se nota, a gestão da escola, na perspectiva de alguns, tornou-se mais democrática tanto no que diz respeito às liberdades docentes quanto no trato de questões disciplinares discentes. Mas para outros, ao contrário, a centralização das decisões na hierarquia superior da escola, a falta de participação dos docentes nas decisões e a ausência de diretrizes claras revelam que a gestão da escola não é tão democrática como deveria. Por outro lado, alguns localizam as dificuldades de gestão em aspectos extra-escolares, provenientes do sistema e também as atribuem a gestores que desconhecem a realidade das escolas.

“El director no tendría que tomar tantas decisiones en solitario, me parece que no tendría que ser tan verticalista, los docentes tendríamos que tener participación en las decisiones, me parece, está bien, sería un pequeño problema, pero hay cosas que no están claras, tendría que haber reuniones o bajar directivas más claras, hay cosas que están confusas.” (D4PA) 24

“Dificultades, la escuela no creo que tenga, las dificultades provienen del sistema, un sistema arcaico, burocrático, fuera ya de contexto y de autoridades que tampoco responden a lo que realmente necesita la escuela técnica, porque lo desconocen.” (D5PA) 25

Com relação às mudanças na organização do trabalho escolar, destacam-se aquelas concernentes ao trabalho docente. Nas respostas ao questionário sobre esse tema, observa-se que, nos dois países, a maioria dos respondentes também declarou haver ocorrido alterações significativas em função dos requerimentos das reformas educacionais, empreendidas a partir de 1990. Novamente, chama a atenção o fato de ser a Argentina o país onde os professores mais perceberam essas alterações, com 60,9% dos respondentes, contra 47,3% do Brasil. É curioso, no entanto, que uma parte significativa dos docentes dos dois países, 34,5% no Brasil e 29% na Argentina, tenha declarado não observar qualquer mudança em seu trabalho. Pode-se inferir que essa afirmação numericamente tão significativa se deva a diferentes motivações entre as quais se destaca a presença de docentes com pouco tempo de atuação em ambas as escolas; à presença fragmentada dos docentes na escola; às extensas jornadas de trabalho e à focalização na atividade de regência, evidenciadas na Argentina, que

concorrem para dificultar a percepção dos docentes e reflexão sobre as mudanças no trabalho, aspectos notórios da alienação dos trabalhadores, que se reproduz também na docência.

Tabela 39: Mudanças no trabalho do professor

Mudanças no trabalho do professor	Brasil		Argentina	
	Frequência	%	Frequência	%
Não	19	34,5	20	29,0
Sim	26	47,3	42	60,9
NR	10	18,2	7	10,1
Total	55	100,0	69	100,0

Quanto à natureza das mudanças apontadas no trabalho docente, destacam-se, entre os brasileiros, o predomínio de respostas ligadas às mudanças ou adaptação de conteúdos e carga horária, mas chamam a atenção as referências à perda de qualidade das aulas e ao aumento da carga de trabalho docente, expressa no maior volume dos encargos didáticos.

Na opção outros, foram preponderantes as respostas mais relacionadas às exigências gerais concernentes à separação entre ensino médio e técnico e maior pressão por parte dos gestores, mas foram citados, ainda, aumento do número de alunos em classe; trabalho diferenciado com alunos de cursos distintos, médio e técnico, com perfis e desempenhos distintos; maior exigência em termos de conhecimentos do docente; redução do número de professores na escola em razão da não substituição das aposentadorias; obrigatoriedade de adoção da forma de avaliação, pautada em notas, em lugar de conceitos; exigência de desenvolvimento dos conteúdos de forma interdisciplinar e aumento das incertezas, tensões e desgastes com reformas desconectadas da realidade da sala de aula e das necessidades da sociedade.

Na Argentina, as respostas mais indicadas dividiram-se entre mudanças ou adaptação de conteúdos e carga horária e em outros. E, como no Brasil, apareceram referências significativas à perda de qualidade das aulas e ao aumento da carga de trabalho. Na opção outros, a falta de motivação e de apoio por parte do governo foram as respostas mais frequentes.

Tabela 40: Especificação das mudanças no trabalho do professor

Especificação	Brasil		Argentina	
	Frequência	%	Frequência	%
Mudança / adaptação de conteúdos e carga horária	13	50	11	26,2
Perda de qualidade das aulas	4	15,4	6	14,3
Aumento da carga de trabalho	3	11,5	6	14,3
Mudanças na relação com os alunos e entre os docentes	2	7,7	4	9,5
Observou pouca mudança	1	3,9	0	0
Outros	3	11,5	11	26,2
NR ou não se aplica	0	0	4	9,5
Total	26	100,0	42	100,0

Nas entrevistas, as respostas relativas às mudanças na organização do trabalho escolar variaram de um extremo a outro. Houve quem afirmasse que nada mudou no trabalho docente e quem notasse tudo muito diferente, nos dois países. Idéia de ausência de mudanças se verificou tanto em relatos de docentes com menos tempo de trabalho na escola quanto daqueles que têm muitos anos na escola. Pode-se inferir que tal percepção não se trata de um mero desconhecimento sobre o trabalho docente e as novas questões que o envolvem, mas se deva à ausência de reflexão e crítica sobre o próprio trabalho, traços da alienação a que estão sujeitos os trabalhadores.

No Brasil, entre as modificações observadas além das alterações na forma dos docentes trabalharem com os alunos em função do aumento da carga horária discente, já citadas, destacaram-se as relativas ao quadro de pessoal.

A redução do quadro de efetivos e a suspensão das reposições das vagas, ambos já referidos no capítulo anterior, e o aumento do número de professores substitutos que vieram cobrir vagas de aposentados e falecidos impactaram tanto o perfil dos docentes quanto a formação dos alunos no COLTEC e, também, a capacidade de ampliação das vagas aos alunos.

“Agora, eles travaram nossa reposição de vaga, chegavam vagas e nós devolvíamos para Brasília.” (D13PB)

“Tanto que nós estamos aqui na discussão da proposta de novo, conversando com os profissionalizantes, porque o que está dificultando é exatamente o número de professores por setor. Hoje os setores técnicos não conseguem mais ofertar aquele número de vagas que eles ofertavam em 92, 93, 94, 95, devido ao número de aposentadorias, e hoje nós temos um número de substitutos muito grande.” (D16PB)

“(…) A gente tem um problema crítico aqui de pessoal, nós temos menos professores do que a gente precisa. A gente tem um quadro de substitutos, bem razoável, que deveria ser menor. Isso traz conseqüências. O professor contratado é um professor em carga temporária que é o professor substituto. (…) A suspensão da alocação de vagas faz com que a gente viva no desespero.” (D17SB)

A institucionalização da figura do professor temporário tem ainda como conseqüências relevantes a alta rotatividade, a diferenciação de salários, a dificuldade de compreensão da totalidade escolar, a superficialidade do compromisso com a escola, a dificuldade de interação com pares e superiores e de organização coletiva em torno de interesses comuns, entre outras.

“As aposentadorias, as mortes, etc. são substituídas por substitutos, por professores temporários. O que isso traz? Isso traz um profissional que acabou de formar, que precisa ter outro emprego senão ele morre de fome, porque o salário é ridículo. Ridículo porque não tem outra palavra pra descrever. Só é aceitável por que as pessoas que vão trabalhar aqui, vão na perspectiva que estão enriquecendo seu currículo, que estão numa bela universidade, numa bela escola e que podem um dia ser efetivos. Esse é que é o atrativo. Agora, se a pessoa pensar em questão salarial, qualquer coisa que ela fizer, ela ganha mais que o substituto aqui. Qualquer função básica. O excesso de substitutos muda o quadro docente, muda o perfil de atuação, muda a formação do aluno.” (D17SB)

“Quando eles colocam o salário de um (...) professor substituto ganhando R\$ 350,00 aproximadamente, isso afeta profundamente nossa escola. É política do governo federal, é política da

universidade não contratar senão em 20 horas. Aqui todo professor substituto praticamente é 20 horas (...) a rotatividade que isso coloca afeta muito mais a gente do que uma mudança de legislação, porque o curso se desestrutura. Você fica administrando miséria. A rotatividade de professor é terrível.” (D13PB)

A diferença nas carreiras dos professores também aparece no Brasil como um problema grave que, embora não seja recente, adquire novas proporções após a reforma, repercutindo tanto sobre os vencimentos dos docentes quanto sobre sua organização sindical. As diferenças de salários são gritantes entre professores que trabalham no mesmo local, possuem a mesma jornada, titulação e tempo de serviço. Além disso, tal diferenciação gera um problema entre os professores que constituem a base da APUBH, pois, nas reivindicações, acabam se alinhando a outro sindicato que, por representar as escolas técnicas e agrotécnicas e congregar em sua base professores da carreira de 1º e 2º graus, atua mais diretamente para a obtenção de ganhos para esse segmento, ao passo que o sindicato nacional, ao qual se vinculam formalmente, congrega mais professores da carreira do magistério superior e defende uma carreira única, necessária, mas ainda longe no horizonte de possibilidades concretas no setor público brasileiro. De toda forma, as negociações e lutas protagonizadas pelo sindicato nacional no período acabaram auferindo, quando muito, ganhos diferenciados para essas categorias.

“Outra coisa é a questão das duas carreiras dos efetivos. Carreira de primeiro e segundo grau e Carreira de magistério superior, com diferenças nos vencimentos. Ao longo dos anos, isso é uma batalha. Algumas vezes isso se corrige, se compensa, se equipara os dois. Depois veio a greve. Na negociação com o governo, o magistério superior passa a ganhar mais. Cria uma gratificação pra um, gratificação pra outro, a GED e a GID e tudo vira Gratificação Específica de Atividade Docente (GEAD). Aí, na hora da negociação, o que pega pra gente especificamente é que o governo negocia com o Sindicato Nacional dos Servidores da Educação Federal (SINASEF), porque a base do SINASEF é enorme. Então, na hora de bater o martelo, a gente fecha com o SINASEF, que representa *n* instituições. Não a ANDES, que representa algumas vinculadas e 3 CEFET. O que acontece, os interesses são de acordo com aquele grupo. Aí que está a carreira de primeiro e segundo grau, aí quem trabalha na UFMG, ele vai obedecer a um outro patrão, a um outro sindicato que não é o dele. A gente vive isso na pele. Eu sou da carreira de primeiro e segundo grau, hoje eu estou no nível final na carreira, mas no nível final do magistério superior ainda é bem melhor que o meu. Porque se tem a figura do professor titular, tem o associado agora que foi criado no intermediário entre o adjunto e titular que é o associado. Então, os ganhos acabam sendo diferenciados, aí você vai, cria um processo de discussão, um processo de negociação. A jornada de trabalho que é igual. Acaba que é igual. Aqui, especificamente, os horários são os mesmos porque os laboratórios são os mesmos. Os alunos são os mesmos. Não tem diferença nenhuma. É complicado, porque na mesma unidade, no mesmo setor, tem duas pessoas que fazem exatamente o mesmo trabalho ou semelhantemente e um ganha bem mais do que o outro. Fica complicado sim, pra gente que trabalha com sindicato, que trabalha com essas questões, é difícil porque você tem que tentar equiparar os docentes, mas não é possível por causa disso. São dois patrões, você tem um sindicato que está acima dos professores do magistério superior, que é um sindicato que acaba negociando pelo segundo grau, que é o SINASEF. E eles vão fazer seus acordos de acordo com a base deles, com o que está sendo solicitado, com o que eles acreditam, etc. A questão como a titulação que para eles não era tão importante, mas agora tem sido. Nas vinculadas, isso já era cobrado. No resto da rede não era assim, porque não era prioritário. Pesquisar não era tão importante. Então, esse emaranhado de coisas produz sujeitos que trabalham no mesmo local com realidade semelhantíssima, mas que têm ganhos salariais diferentes. E que têm, às vezes, a mesma exigência, a mesma relação de trabalho, a mesma titulação, tudo. Isso é desgastante, isso é ruim. Isso não é bom, não.” (D17SB)

“(…) nós temos aqui (…) tanto no magistério superior quanto no magistério de primeiro e segundo graus (…) uma diferenciação, mas principalmente uma disputa muito forte, porque disputar vaga dos magistérios superiores com todos os departamentos da universidade é (...), digamos, pesado para o colégio, porque compete com os outros departamentos (...) mais bem estruturados, particularmente no que diz respeito à pesquisa, à produção acadêmica básica. Mas também por parte desses departamentos, saber que eventualmente parte das vagas está sendo alocada na escola básica e eles deixando de ter uma vaga, cria uma situação bem complexa (...).” (D12DB)

Ao mesmo tempo em que chamaram a atenção para a falta de autonomia da escola, os professores afirmaram detê-la no que tange a sua atividade de sala de aula, podendo exercê-la sem limitações, pressões ou controles excessivos de outrora, o que é considerado um fator positivo por eles. Mas há também quem reclame ter uma grande diferenciação na atividade de aulas, o que se deve ao isolamento em que se encontram os professores e a ausência de um trabalho integrado na escola que oriente essas ações. A ausência desse trabalho integrado também dificulta a percepção da escola em sua totalidade e a participação dos professores em proposições de alternativas para sua melhoria, sobretudo os professores substitutos.

“Em relação a, por exemplo, exigências da escola, a gente tem uma liberdade muito grande, não tem aquela pressão ou aquele controle daquilo que você está fazendo, se está fazendo direito, se pode ou se não pode, isso a gente não tem. Eu acho isso uma coisa razoável, positiva porque eu posso fazer com meus alunos, eu tenho liberdade de mudar aquilo que eu estou fazendo, tenho liberdade de trazer propostas para eles em sala de aula.” (D15PB)

“Aqui a gente tem uma liberdade pra trabalhar. A questão de o quê ensinar, a questão da ementa, tudo é o professor que faz. Ninguém supervisiona, ninguém discute. (...) um professor substituto, ele tem que seguir o que tem que ser passado, mas ele também pode mudar completamente o tipo de aula, não existe uma unidade e não se discute isso na escola. (...) A gente tem uma liberdade muito grande pra atuar dentro de sala de aula, junto com aluno. São vários setores, cada um trabalha de um jeito. Tem setor que se reúne sei lá quantas vezes por mês. Tem gente que não se reúne nunca. Tem gente que tem uma estratégia de atuação, no mesmo setor. Às vezes (...) cada um dá um tipo de aula pra mesma disciplina. Tem de tudo. Porque é meio que um balaio de gato. Justamente o que falta é a questão da cara da escola como um todo, isso que eu acho que falta (...) Então isso (...) é uma coisa individual de cada um, vai, dá a sua aula e vai embora. (...) a gente não consegue pensar na escola como um todo, em projetos interdisciplinares, nada. A gente não consegue.” (D18SB)

“Eu não sei se lá fora é assim, nas outras unidades, mas nossos professores estão muito isolados, conversa-se pouco e na medida em que se conversa pouco, produz-se poucas soluções que podem afetar aí fora.” (D13PB).

Uma mudança significativa apontada pelos docentes brasileiros refere-se à ênfase à capacitação docente, que é uma exigência da universidade e que se estende aos professores do COLTEC. Contudo, o atendimento às exigências de capacitação, traduzidas no aumento de titulação e de produtividade do corpo docente, tem no COLTEC uma dificuldade maior para ser alcançada. Enquanto em outras unidades da UFMG há liberação para o mestrado, doutorado e pós-doutorado com certa facilidade, no COLTEC a realização desses cursos é possível não raro sem a liberação das aulas, o que em muitos casos os inviabiliza, sobretudo aos que são aprovados em outras cidades e aos que se encontram em

cargos de coordenação. A reposição de quadros, o planejamento e o estabelecimento de regras claras para capacitação emergem como alternativas para a solução do problema.

“Mas isso aí praticamente não existe. Saída sem dar aula, com desvinculação de aula, não existe. Isso é uma dificuldade. Desgasta muito a pessoa levar todas as atividades aqui mais a pós-graduação. (...) veio a reforma e aí (...) eu não tive escolha mais. Inclusive meu mestrado, eu fiz lecionando todas as aulas sem nenhum alívio. Na tentativa de fazer o doutorado, eu fiz nove disciplinas sem liberar nada, até que eles falaram o seguinte: a sua matrícula está condicionada a você se liberar. Pronto me botaram pra fora. Nessa hora não tinha como. Eu vou deixar com quem? (...) As leis e a reorganização da escola exigiam um monte de comissões, de assembléias, de seminários que a escola organizou e eu participei de todos, 100%. (...) houve muita demanda lá da legislação, mas eu achei que ia assumir muita demanda administrativa e organizacional porque eu estava na fase madura, amadureci pra isso e agora eu fiquei vendo gente nova ir para reciclagem. (...)Primeira coisa, repor o quadro docente, com o quadro docente reposto aí a gente poderia fazer um planejamento ideal de sair dessa capacitação, inclusive fazer regras claras a respeito (...).” (D13PB)

“Eu entrei no doutorado e a escola me deu aulas. Era o segundo ano que eu estava na escola. Eles me deram aulas segunda, terça, quarta, quinta e sexta, e o meu doutorado era lá no Rio de Janeiro. Aí alguém virou pra mim e falou: *“o seu compromisso é com a escola”*, eu disse *”claro, mas a escola tem que ter compromisso comigo também, eu não vou fazer um doutorado à toa.”* (D15PB)

“(...) você não tem a condição de sair, por exemplo, quando você precisa de fazer um mestrado, um doutorado em Engenharia que exige a liberação (...) te cobram, mas não te dão como fazer, aí você não consegue. Alguns setores conseguem um jeito e (...) chamam os outros de desorganizados porque não conseguiram o mesmo jogo de cintura. Mas as áreas são diferentes, os programas de pós-graduação são diferentes, as exigências são diferentes.” (D13PB)

Com o aumento da capacitação e das atividades de pesquisa, aumentam as exigências de publicação, de produtividade anual e multiplicam-se também os relatórios a ela vinculados, que demandam tempo dos professores para prepará-los. Aumentam ainda os processos de avaliação docente que passam a levar em conta essa produtividade e a influir sobre as gratificações, sem levar em conta a especificidade do trabalho docente do ensino profissionalizante.

“Eu (...) no meu trabalho, comecei a trabalhar mais em um processo investigativo.” (D16PB)

“O fato de estar dentro de uma universidade, você tem as exigências porque os professores ligados às escolas vinculadas acabam tendo também essa exigência. Tem os relatórios anuais, as publicações, tem as exigências de cargos administrativos que são próprios da universidade, das avaliações da universidade, mas que se você contar o tipo de trabalho nosso, ele é diferenciado do professor que trabalha com graduação e pós-graduação. (...) E tem uma coisa aqui dentro da própria universidade. Você teve que fazer mais isso. Inclusive teve a GID, a GED, então nós tínhamos além de fazer relatórios nosso, tinha que fazer isso, e essa universidade aqui exige o DE, você tem que fazer os relatórios DE a cada dois anos, você tem que pegar os dois relatórios aprovados, fazer um relatório sucinto, então realmente toma tempo.” (D16PB)

“(...) nas avaliações, nós precisamos ter um diferencial na hora que você vai avaliar os relatórios, porque aqui dentro a exigência é muito grande de relatório, uma hora é para DE, outra hora é o relatório anual. Então, você fica o tempo inteiro preenchendo papel. Se for para isso, nós precisamos ter uma avaliação específica para a nossa escola, o que nós fazemos aqui dentro precisa ser também enxergado pela universidade e sendo avaliado pela universidade, que são coisas que a universidade não leva em conta muitas vezes. A carga horária que nós temos aqui é uma carga horária alta, o que nós produzimos aqui com relação a materiais didáticos é alto, o que nós fazemos aqui de produção técnica é alta, o que nós fazemos de orientação de alunos nossos é alto, e isso não é avaliado. Na hora que você vai avaliar, pedir uma bolsa, o que eles vão olhar: produção acadêmica. Então você vai olhar coisas que nós não conseguimos acompanhar, por exemplo, nós somos avaliados, quando você vai

pedir bolsa de iniciação ou verba, nós somos avaliados junto com a FAFICH e FAE. Nós não acompanhamos. A última publicação minha em revista internacional foi em 2005, até 2005, e vou começar a publicar agora em 2007, mas eu não consigo acompanhar a FAE em que os professores publicam um livro por ano, tantos artigos por ano como a FAFICH que a maior publicação são livros. Então, na hora em que nós vamos concorrer, nós perdemos, então, nós precisamos de um outro critério de avaliação que é específico em relação à gente, ou então que nós tenhamos as condições, tempo para publicar o tanto que os professores publicam. (D16PB)

O atendimento às exigências de publicação por parte do corpo docente da universidade é, muitas vezes, priorizada pelos professores em detrimento da regência, em função da valorização que isso pode implicar tanto nas avaliações que repercutem inclusive sobre seus vencimentos docentes quanto no acesso aos recursos dos organismos de fomento à pesquisa.

“Viver no meio do ensino superior e que hoje fundamentalmente concentra importância maior na publicação, em escrever artigos para revistas indicadas, escrever livros, etc. é o grande ponto que chama atenção e que valoriza o trabalho acadêmico, que não é necessariamente o mais importante. Eu particularmente acho que é o ensino. Eu trabalho com alunos. Não sou escritor. Sou professor. Tenho que dar aula aos alunos. Isso traz uma série de problemas do ponto de vista da ocupação das pessoas. Tem gente que não quer dar aula; tem gente que esquece que é professor; que acha que é pesquisador; que tem que ficar só no laboratório; tem que colocar um tanto de aluno da pós-graduação lá e revisar os artigos dele; publicar e está tudo bonito no final da conta. (...) o papel de uma escola é formar indivíduos para o mercado de trabalho e para vida, não é escrever e colocar na revista *x estrangeira*.” (D17SB)

A maior produtividade propicia maior acesso a recursos e esse processo cria uma grande diferenciação entre os professores no que diz respeito ao seu *status*, como é salientado no relato de um sindicalista.

“Quem não publicou artigo numa revista estrangeira não tem importância. Ele é um professorzinho de categoria inferior. Talvez na relação pessoal isso não seja tão importante, mas na relação de trabalho com a universidade, com as direções, com os relatórios que a gente tem que preencher e com os órgãos de fomento (...) CNPq, (...) Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG), (...) Capes. Se você não publica, você não é nada para esses órgãos. (...) Tem gente que veste essa camisa e segue carreira no CNPq. Vai virar pesquisador, obedecer àqueles parâmetros que são colocados e vai seguir aquilo ali. Têm outros que não, que (...) vão publicar o mínimo e vão trabalhar com atividades que eles têm prazer de fazer, mas muitas vezes isso não dá para ele o retorno e o *status* que ele merece.” (D17SB)

Paralelamente às mudanças no trabalho do professor, o trabalho das direções da escola e do sindicato sofreu modificações nos últimos anos. Os primeiros tiveram aumento da carga de trabalho, na medida em que passaram a enfrentar mais situações problemas postos tanto pelas novas legislações quanto pela própria universidade. Os sindicalistas passaram a ter que estudar mais e debater com a base uma multiplicidade de leis e programas que consubstanciaram as reformas educativas ao mesmo tempo em que tiveram que lidar de um lado com o aumento de procura individual dos filiados por motivação salarial e, de outro, com o afastamento coletivo da base em função do desânimo e da falta de tempo dos professores para as questões sindicais.

“Novamente nós temos duas situações, as reformas aqui dentro da universidade e a reforma do próprio ensino. (...) aumentaram as situações problema, lidar com dois cursos distintos, mesmo com uma matrícula ou não. A gente passou a ter mais situações de aluno querendo mudar de direção e para isso foram criadas inclusive coordenadorias pedagógicas de educação básica e de educação profissional, porque a gente passou a ter mais situações para lidar com elas de demanda de trajetória. A própria implantação dessa reforma, ela gerou, durante esse tempo todo, muita demanda de grupos pra construir essas propostas, então foi muito debate, muita reunião, muita necessidade de trabalho coletivo. Novamente, no que diz respeito à reforma curricular em si, a reforma educacional em si, é a mesma coisa em relação à reforma administrativa ou estrutural da escola dentro da universidade. Então foram dois aumentos de carga de trabalho na busca de solução.” (D12DB)

“Claro (...) quando se propôs a reforma universitária, a gente trabalhou em cima, discutiu, debateu, realizamos seminários, etc. A gente tem que trazer o debate para as pessoas, aos associados, aos professores. Nós temos que conversar com eles, pegar e discutir, vendo o que é bom ou não para nós. (...) Isso é assim permanente no sindicato, na APUBH. Aumentou a partir dessas reformas. (...) Hoje, falando de uma forma geral, os professores estão muito desanimados da organização sindical, da participação coletiva. Enfim, ninguém quer participar. (...) As pessoas hoje estão enfurnadas em laboratórios produzindo o que a universidade exige, o que o MEC exige, o que o CNPq exige. Então elas perdem o interesse de ficar (...) discutindo sobre o seu dia-a-dia, sobre o seu salário, sua relação de trabalho, sua carreira, o meio que ela vive, as condições que ela trabalha, até a saúde dela que é afetada diretamente por isso, ou seja a vida dela, mas não. Poucas pessoas se dão a esse trabalho. Acaba que os sindicatos, como o nosso e do Brasil inteiro, têm as mesmas caras. As caras mudam muito pouco, porque as pessoas mais jovens já formaram dentro desse espírito, de escrever artigo (...) por que agora o importante é isso. (...) hoje tem algumas coisas que assumiram uma importância maior que a questão da organização sindical, de lutar por seus interesses. Fica em segundo plano. Por que não tem nem tempo. As pessoas se esgotam nesse ambiente competitivo, porque também tem competição (...) é uma guerra. Quem tem a boca maior ganha. É questão política e também questão de produtividade. Então, tudo isso está dentro do ambiente que faz com que as pessoas hoje tenham dificuldade e outros interesses a partir disso de lidar com essas questões básicas.” (D17SB)

“Eu acho que como o que pega sempre nas pessoas é o bolso, os professores procuraram mais a associação e atualmente o sindicato, procurando informações principalmente em relação à campanha salarial (...) eu sei que aumentou muito em função disso, de procurar para entrar na justiça para ganhos judiciais. Tentar outras coisas. (...) essa questão de o professor aqui da Universidade (...) procurar mais o sindicato em função das questões pessoais.” (D18SB)

O trabalho dos docentes em cargos de coordenação, por sua vez, fica submerso em exigências burocráticas e em reuniões que consomem grande parte de seu tempo e o desvia de seus interesses principais que podem ser tanto o seu trabalho específico, como a contribuição em propostas para melhoria da escola. Isso fica evidente no relato de um professor coordenador de área técnica.

“Eu quero voltar a mexer com Eletrônica, eu tinha um laboratório que (...) eu trabalhava muito lá. Agora eu trabalho pouco porque eu só tenho tempo de cuidar de reuniões. Isso pra mim é uma morte, se não me deixarem mexer com a minha Eletrônica. (...) Continuo dando aula, mas a Eletrônica eu tenho que fazer em casa. Eu não posso fazer aqui no Colégio porque eu não tenho tempo, com um monte de relatórios de estágios que eu tenho que olhar. Aí não tem quem faça. (...) estamos tendo dificuldades de nos adequar às mudanças que estão aí e propor alternativas porque estamos sufocados. Consume uma energia, consome fosfato na cabeça para gastar com essas coisas que precisa.” (D13PB)

Professores brasileiros, das três categorias investigadas, consideraram que o salário está longe de ser o necessário, não somente para aqueles que se encontram na condição de substitutos mas também para os efetivos e, por esse motivo, alguns deles buscam outros empregos para complementar sua renda. No que concerne à valorização docente por meio de melhorias salariais, os docentes

brasileiros chamaram a atenção para o fato de essa não se constituir prioridade nos últimos governos, que têm restringido sua atenção às políticas de capacitação docentes. Os professores admitem que esta seja importante, mas reconhecem que a valorização da educação e do magistério passa pela melhoria da política salarial. Eles também admitem haver ocorrido uma mudança na postura dos docentes em relação às suas reivindicações salariais, que anteriormente eram mais freqüentes, inclusive com o recurso às greves.

“Eu, por exemplo, falo claramente, o Colégio Técnico não é o meu ganha pão número um. Estou aqui porque eu gosto do Colégio, porque o ambiente de trabalho é muito bom e tudo, mas se hoje eu precisasse, se eu fosse usar o Colégio Técnico como meu ganha pão, eu estava mal, mas estava mal mesmo.” (D14PB)

“Em relação ao governo Fernando Henrique e Governo Lula, eu acho que algumas políticas do governo Lula foram muito interessantes em função de inclusão social e tem muita coisa que a gente não vê em números exatamente (...). Só que a questão pesada do governo Lula é a questão em termos de salário. Claro que não é por aí que ele quer incentivar a educação, mas tentando aumentar o número de vagas, aumentar o número de escolas técnicas e trabalhando com o ensino básico, o FUNDEB, o PROUNI. Quer dizer, essas políticas de inclusão (...) eu acho que é positivo. Só que é uma política que não é voltada para agradar ao professor em termos de remuneração.” (D18SB)

“Eu acho que melhoria de condição de trabalho se busca primeiro pela remuneração e pela qualificação. É uma busca fora, de qualificação. (...)No que diz respeito ainda ao salário, já houve época em que era mais forte essa busca através da greve inclusive. Proposta de construção de reajuste, tabela salarial, reclassificação, essas coisas assim. Negociar com o governo eventualmente com o instrumento da greve.” (D12DB)

Na Argentina, a organização do trabalho escolar sofreu modificações em aspectos que ora se assemelham, ora divergem das apresentadas no Brasil. É o que indicam as entrevistas. Além das mudanças relativas ao ensino, que impactaram o trabalho docente, como já citado, a escola também sofreu alterações na divisão do trabalho, mas estas foram consideradas positivas pelos docentes. Além do surgimento da figura do professor tutor, já referida, destaca-se a redistribuição e reorganização de tarefas e a criação de cargos de chefia rentabilizados e eleitos, o que antes não existia.

“Las tareas comenzaron a ser un poco más distribuidas, no solamente que recaían sobre ciertas personas. Hubo una reorganización del trabajo que favoreció, porque con el correr de los años y hasta la actualidad, los cargos fueron rentados, que antes no lo eran. Primero aparecieron la figura del jefe, el Jefe de Departamento, y esto generó que con los años esta jefatura sea rentada y sea elegida por los propios docentes.” (D5PA) 26

“En muchas escuelas se implementó de la misma forma, y en otras no, donde el reglamento de convivencia apunta abiertamente a los alumnos, con sus faltas graves, suspensiones, y antes no había, había amonestaciones, un papel donde te ponían diez amonestaciones pero a las quince quedabas fuera del sistema. Hoy día, un chico que comete un error, es llamado al consejo de convivencia, que está formado por directivos, por docentes, por los padres y por los alumnos, y dentro de ese consejo se decide qué hacer con eso chico. Por una votación se decide si el chico queda, si pasa a otro curso o a otra escuela, o directamente tiene un llamado de atención en el cuaderno de comunicaciones, pero no hay una bajada de línea como antes (...) lo hacemos democráticamente.” (D5PA) 27

“Pasamos a una forma de interacción distinta entre los propios docentes. Antes estábamos exigidos, todavía con una reminiscencia de lo que fue la dictadura, pero después de la reforma educativa de los

90, la escuela empezó a participar de una forma más activa en cuanto a lo democrático, todos tienen libertades, todos tienen las mismas posibilidades.” (D5PA) 28

A mudança no perfil do público e sua proveniência de culturas estrangeiras, que apresentam comportamentos violentos em razão da discriminação sofrida, foram indicadas como fatores exigentes de mudanças no trabalho dos professores e lhes apresentam grandes desafios. Há queixas de muitas dificuldades por não conhecer as culturas dos estudantes e não possuir a capacitação adequada para lidar com eles.

“Realmente los grupos tienen ese standard en común, que son violentos. La comunicación es violenta ya sea, física, verbal, corporalmente se comunican violentamente, uno tiene el cuerpo tenso, y el otro lo recibe de la misma manera, tensa, porque están discriminados por el país de nacimiento, físicamente. ¿Cómo se trabaja? Ahí aparte del contenido a trabajar en la materia, hay que trabajar más desde lo humano. Por eso es un gran desafío ser docente hoy, y esto se da todo el tiempo, en todos los grupos, más en primer año. Hay que hacer una capacitación, buscar una manera porque acá se está fallando, porque los docentes mismos no están capacitados para esto. Yo no conozco la cultura, cuando viene de Bolivia, desconozco las danzas, las costumbres, la cultura de ellos. Entonces obviamente voy a fallar porque no conozco, entonces, cómo educo cuando voy con mi cultura y ellos le dan importancia a su cultura. Hay que respetar obviamente la cultura de ellos, pero ahí se produce un choque de culturas y no es un choque, la manera no es chocar, es decirles que están acá y que hay que respetar otras cosas. Pasa con el himno que no lo cantan, porque tal vez nadie se lo enseñó.” (D4PA) 29

O trabalho dos diretores e sindicalistas também sofreu alterações no período, de acordo com seus relatos. Os primeiros passaram a estudar mais para oferecer respostas aos requerimentos das reformas, possivelmente em função da liderança administrativa e pedagógica que o cargo implica. Os sindicatos passaram a centrar-se mais na capacitação docente como ferramenta de defesa das condições de trabalho e de salário, em lugar de defesa dos empregos, anteriormente vigente.

“Yo fui obligado a estudiar temas relacionados con la Ley Federal, su implementación y puesta en práctica, y algunos desarrollos temáticos. Había una serie de módulos que teníamos que estudiar (.) Me sirvió (...) positivamente, porque iba comparando un sistema con otro, pude llegar a las conclusiones de que la capacitación era inadecuada, uno de los defectos que llevó al fracaso a la Ley Federal. Tenía muchas falencias, tampoco estaba clara la organización escolar, cómo se iba a llevar a cabo, cuáles eran las funciones de los distintos roles dentro del sistema. (...) Pude asistir a reuniones y hablar sobre los problemas que veía a la implementación de la ley (...) directivos.” (D7DA) 30

“Antes era otro tipo de trabajo. El Sindicato trabajaba para defender las fuentes de trabajo, que nadie lo perdiera. Ahora la óptica es otra. Trabajar para mejorar esa fuente de trabajo, darle al docente una herramienta más para poder defender su trabajo y su salario, que es la capacitación, el sindicato trabaja mucho la capacitación, porque considera que es una de las armas que tiene que tener el docente para defender su trabajo. Un docente capacitado es un docente que está bien mirado por la gestión. (...) Antes el trabajo estaba con la defensa de los puestos de trabajo ahora con la capacitación. Si las escuelas técnicas están creciendo, también va a crecer la parte docente. No hay una necesidad de defensa del puesto de trabajo, sí de capacitación, de mejoras en las condiciones laborales.” (D10SA) 31

No tocante aos salários, os entrevistados argentinos chamaram a atenção para a necessidade de trabalhar muitas horas para alcançar um valor considerado necessário para sobreviver, como já

depreendido de relatos anteriores. Também manifestaram o anseio de estabelecimento de um limite máximo de trabalho de 36 horas semanais com correspondência ao dobro do salário. Mas houve quem destacasse haver ocorrido uma melhora significativa nos critérios de aposentadoria, fruto de reivindicações históricas dos docentes e seus sindicatos.

“(…) Cuando vos para hacer un salario tenés que laburar más de 72 horas, porque se exige que se cumplan los 180 días de clase donde se burocratiza profundamente la educación, esto de la construcción del saber es una mentira. (...) La lucha diaria es por comer.” (D3PA) 32

“Lo primero, (...) es plata (...) trabajar menos hora, volver al límite de 30, 36 horas como máximo ganando el doble, para poder ganar lo mismo, una cosa así (...)” (D6PA) 33

“Se consiguió algo muy importante que fue la jubilación, el 82%, no móvil, porque antes el docente se iba, si vos ganabas \$3.000, te ibas con \$900, y ahora vas con el 82% de los 3000.” (D8DA) 34

Tempo de trabalho

A organização do tempo no trabalho possui uma longa e diversificada trajetória na história da humanidade. Em cada etapa e/ou cultura, as relações dos homens com o tempo se pautaram em elementos constitutivos da forma prevalente como o trabalho se organizava, circunscrito aos seus condicionantes. Nos marcos de suas análises sobre o capital, Marx ao avaliar a grandeza do valor da mercadoria explica que esta é medida pela quantidade média de trabalho empreendido em sua produção, que por sua vez, é calculada por sua duração medida em unidades de tempo como horas, por exemplo. O tempo de trabalho socialmente necessário à produção de mercadorias é em suas palavras: (...) o tempo exigido pelo trabalho executado com um grau médio de habilidade e de intensidade e em condições normais, relativamente ao meio social dado. (...) É, pois, somente a quantidade de trabalho ou o tempo de trabalho necessário numa dada sociedade para a produção de um artigo que determina a grandeza do seu valor. (MARX, 1968). Para ele, o tempo de trabalho se subdivide em *tempo de trabalho necessário* e *tempo de trabalho excedente*, o primeiro correspondendo àquela fração de tempo de trabalho que é necessária à manutenção do próprio trabalhador e o segundo existe quando o trabalhador não detém mais os meios de produção e a outra fração do seu tempo total de trabalho é dedicada ao detentor desses meios. No modo de produção capitalista, “o trabalho excedente e o trabalho necessário se confundem”, pois se encontram atrelados durante a jornada de trabalho. (MARX, 2003, p. 275).

No rastro do pensamento marxista, alguns autores buscaram explicar o tempo de trabalho compreendendo que do mesmo modo como são necessários os meios, os objetos e a força de trabalho para o processo de trabalho, subentende-se que seja também necessário um espaço de tempo que

permita materializar o trabalho humano. Tempo de trabalho significaria, então, a fração de tempo despendida pelos trabalhadores no processo produtivo.

Tempo de trabalho, de acordo com Bernardo (1991, p. 49), “é força de trabalho em processo de ação. (...) É a duração do exercício pela força de trabalho, dessa capacidade que o caracteriza, a capacidade de trabalhar.” Assim, o trabalhador recebe o seu salário pelo uso da sua força de trabalho durante um dado período de tempo. Desse modo, o tempo de trabalho constitui-se em um “critério de valor” fundamental no conceito de mais-valia.

Thompson (1989, p. 240-293), em seus estudos sobre tempo, disciplina de trabalho e capitalismo industrial, reflete sobre a nova relação com o tempo introduzida pela Igreja e pelos patrões e revela a interiorização imposta ou assumida da disciplina do tempo/trabalho pelos operários em direção à maximização da produção e ao acúmulo de capital. Tal disciplinamento se fundamentou na disposição incondicional para o trabalho e no desprezo ao ócio, na economia de tempo, uma vez que este, compreendido como mercadoria, não deveria sofrer desperdícios. Essa nova relação se expressou de forma contundente no início do século XX, quando o controle quase integral dos tempos e movimentos no processo de trabalho se deu sob a aplicação combinada dos métodos taylorista e fordista nos processos de trabalho, com vistas ao aumento do rendimento do trabalho por meio da elevação de sua intensidade e produtividade; da redução do tempo de trabalho socialmente necessário à produção; da queda do valor unitário das mercadorias e do aumento do consumo. Convém lembrar que o processo de trabalho é definido por Marx como o próprio trabalho no momento de sua atividade, *locus* onde a atividade do homem opera com a ajuda dos meios de trabalho, uma modificação estabelecida de seu objeto. São elementos constitutivos do processo de trabalho, enquanto condições objetivas da produção, “(...) a atividade adequada a um fim, isto é, o próprio trabalho; a matéria a que se aplica o trabalho, o objeto de trabalho; meios de trabalho, o instrumental de trabalho.” (MARX, 1988, p. 202).²⁵¹

Com base nessas referências, o tempo de trabalho considerado nesta pesquisa compreende as horas despendidas pelos professores em suas atividades de trabalho, compreendendo tanto aquelas efetivamente remuneradas e cumpridas durante sua jornada de trabalho, devidamente estabelecida em contrato ou instrumento jurídico congênere, como as despendidas fora da jornada e do local de trabalho, concretamente desempenhadas em razão das atribuições docentes, ainda que não remuneradas. E são essas as evidências buscadas nas escolas pesquisadas e cotejadas nas falas dos sujeitos.

²⁵¹ Uma definição precisa do processo de trabalho nessa perspectiva é dada por PALLOIX (1982:69).

Nas respostas dos professores brasileiros e portenhos ao questionário, revelaram-se aspectos expressivos concernentes à extensão e à intensidade de seus tempos de trabalho.

Em relação aos turnos de trabalho, no caso do Brasil, observa-se um número elevado de docentes trabalhando em um ou dois turnos na escola, 43,6% e 47,3%, respectivamente. Isso pode ser explicado pelos cargos de 20 e 40 horas exercidos no país, o que implica cumprimento da jornada de trabalho em um ou dois turnos. Na Argentina, ao contrário, o que chama a atenção é o número alto de professores que respondeu trabalhar em três turnos (52,2%). Isso pode ser explicado tanto pela forma de contratação dos docentes argentinos se fazer por hora-aula e não por cargo com dedicação exclusiva, como ocorre no Brasil, quanto pela busca, por parte dos docentes, de aumentar os seus rendimentos. A dedicação exclusiva é uma demanda histórica da categoria docente argentina.

Tabela 41: Turnos escolares em que leciona

Nº de turnos	Brasil		Argentina	
	Frequência	%	Frequência	%
Um turno somente	24	43,6	8	11,6
Dois turnos	26	47,3	25	36,2
Três turnos	4	7,3	36	52,2
Outros	1	1,8	-	-
Total	55	100,0	69	100,0

Com relação à Carga horária de trabalho, tanto no Brasil como na Argentina, o maior número de docentes declara exercê-la na escola, nas opções de até 40 horas semanais. No Brasil, só existem duas possibilidades de jornada de trabalho docente, 20 ou 40 horas, já citadas. Diferentemente, na Argentina, há grande variação, entretanto as alternativas de respostas à pergunta no questionário, elaboradas a partir da realidade brasileira, não permitiram apurá-la de forma fiel. O mais provável é que os professores tenham marcado a opção mais aproximada de sua realidade. Uma diferença que chama a atenção fica por conta dos professores da Argentina, onde um número considerável (21,7%) respondeu possuir uma carga horária de mais de 40 horas semanais.

Tabela 42: Carga horária de trabalho na escola

Carga horária	Brasil		Argentina	
	Frequência	%	Frequência	%
Até 20h semanais	22	40,0	28	40,6
Até 30h semanais	-	-	16	23,2
Até 40h semanais	29	52,7	10	14,5
Mais de 40h semanais	4	7,3	15	21,7
Total	55	100,0	69	100,0

Os docentes dos dois países afirmaram consumir semanalmente horas de trabalho em distintas atividades relacionadas à docência como aulas, atendimento a pais, atendimento/orientação a alunos, atividades burocráticas, comissões, reuniões, trabalho pedagógico coletivo e visitas técnicas.

Os brasileiros ministram menos aulas que os argentinos e concentram essa atividade em duas faixas correspondentes a intervalos de tempo consumidos. A maior parte dos brasileiros (54,5%) relatou consumir entre 1 a 10 horas semanais de trabalho com aulas e, em seguida, 38,2% gastam até 20 horas semanais. Nessas duas faixas, agrupam-se 92,7% dos professores. Isso pode ser explicado pela jornada de trabalho formal dos docentes, no Brasil, concentrar-se em 20 ou 40 horas semanais (com ou sem dedicação exclusiva) e aproximadamente 50% delas serem dedicadas à regência, reservando-se o tempo restante às demais atividades docentes.

Diferentemente, os argentinos apresentam grande variação no número de aulas ofertadas: 27,5% dos respondentes na faixa de 1 a 10 horas; 24,6% na faixa de 11 a 20 horas e 20,3% na faixa de 21 a 30 horas. Nas demais faixas, o percentual de respostas é menor, mas chama atenção no percentual significativo (15,9%) que declara dedicar mais de 40 horas semanais a essa atividade. O maior tempo gasto com aulas pelos argentinos é explicado pelo fato de, no país, os docentes serem contratados por hora cátedra e seu tempo formal de trabalho ser dedicado exclusivamente às atividades de regência. Além disso, os docentes buscam elevar o número de suas horas cátedras visando auferir melhores vencimentos, sobretudo no fim da carreira, uma vez que os vencimentos da aposentadoria são definidos pelo número de horas cátedras ofertadas no período que a antecede.

Tabela 43: Total de horas semanais de trabalho consumidas com Aulas

Total de horas semanais	Brasil		Argentina	
	Frequência	%	Frequência	%
1 a 10	30	54,5	19	27,5
11 a 20	21	38,2	17	24,6
21 a 30	1	1,8	14	20,3
31 a 40	1	1,8	8	11,6
Mais de 40	0	0	11	15,9
NR	2	3,6	0	0
Total	53	100,0	69	100,0

A atividade de atendimento a pais é mais freqüente entre os argentinos (21,7%) que afirmaram consumir até cinco horas semanais com esse trabalho. Entre os brasileiros, essa prática não é usual e apenas 5,5% dos docentes afirmaram gastar até cinco horas semanais em seu exercício. Isso pode ser explicado pela diferença na faixa de idade dos estudantes. Enquanto na Argentina os alunos ingressam no ensino secundário a partir dos 13 anos e requerem maior atenção dos pais, no Brasil o ingresso ocorre a partir dos 15 anos, sendo os jovens mais autônomos em suas atividades escolares. Além disso,

a própria cultura universitária, na qual se insere a escola brasileira, estimula a maior autonomia dos alunos.

Tabela 44: Total de horas de trabalho consumidas com Atendimento a pais

Total de horas semanais	Brasil		Argentina	
	Frequência	%	Frequência	%
Menos que 5	3	5,5	15	21,7
Não se aplica	52	94,5	54	78,3
Total	55	100,0	69	100,0

A atividade de orientação a alunos é mais freqüente no Brasil, onde a maior parte dos professores (54,5%) afirmaram dedicar até cinco horas semanais, enquanto na Argentina o percentual correspondente foi de 26,1%. No Brasil, a taxa subiu para 56,3% dos docentes quando se tratou de orientação fora do horário de aulas. Nesse caso, os docentes declararam consumir de 5 a 10 horas semanais de trabalho, enquanto na Argentina esse percentual caiu para 26,1% e os professores declararam consumir até 5 horas semanais com tal atividade. Infere-se que a maior expressão de horas de orientação no Brasil se deva a inserção dos docentes e estudantes em atividades de pesquisa, pois no país existem incentivos oferecidos por órgãos de fomento à iniciação científica para esse nível de ensino, o que pode estar embutido nessa informação²⁵². Além disso, há que se considerar que a inserção dos docentes do COLTEC na cultura universitária e na lógica da produtividade docente e discente no ensino superior poderia estar induzindo os professores a buscarem esse tipo de trabalho, não obrigatório no ensino médio, mas que pode implicar um *status* diferenciado. Em ambos os casos, estaria implícita a intensificação do trabalho docente, que no segundo caso assume também a forma de auto-intensificação. Na Argentina, com o surgimento da prática de projetos nos últimos anos, a atividade de orientação parece começar a instituir-se, ainda que de forma discreta. Mas, como no Brasil, ela é geradora de recursos financeiros extras e utilização de horas de trabalho (cátedra).

Tabela 45: Total de horas de trabalho consumidas com Atendimento/Orientação a alunos

Total de horas semanais	Brasil		Argentina	
	Frequência	%	Frequência	%
Menos que 5	30	54,5	18	26,1
6 a 10	6	10,9	3	4,3
11 a 15	4	7,3	-	-
NR	15		21	
Total	55	100,0	69	100,0

²⁵² Entre esses organismos de fomento, registram-se os de caráter nacional como CNPq e CAPES, e estaduais como a FAPEMIG. Sobre experiências de iniciação científica da UFMG no ensino médio, ver Programa de Iniciação Científica Júnior da UFMG, *site*: <<http://www.coltec.ufmg.br/provoc/index.html>>

Tabela 46: Total de horas de trabalho consumidas com Orientações a alunos (fora de aula)

Total de horas semanais	Brasil		Argentina	
	Frequência	%	Frequência	%
Menos que 5	24	43,6	13	18,8
6 a 10	7	12,7	-	-
11 a 15	2	3,6	-	-
NR	22	40,0	56	81,2
Total	33	100,0	69	100,0

As atividades exigidas pela docência têm aumentado muito nos últimos anos, em decorrência de vários fatores, como planejamento, avaliação, relatórios, etc., trazidas ou intensificadas pelas reformas. Mas as atividades burocráticas são muito mais presentes na escola do Brasil, onde 58,2% dos professores consomem até 10 horas semanais. Na Argentina, esse número foi bem mais reduzido. Apenas 20,2% dos professores declararam consumir o mesmo tempo semanal nessas atividades.

Tabela 47: Total de horas de trabalho consumidas com Atividades requeridas pela docência

Total de horas semanais	Brasil		Argentina	
	Frequência	%	Frequência	%
Menos que 5	24	43,6	13	18,8
6 a 10	7	12,7	-	-
11 a 15	2	3,6	-	-
NR	22	40,0	56	81,2
Total	33	100,0	69	100,0

As horas de trabalho consumidas semanalmente em comissões também se mostrou mais elevada entre os professores brasileiros que entre os argentinos. Enquanto no Brasil 41,8% dos docentes afirmaram consumir até 10 horas semanais com essa atividade, na Argentina apenas 1,4% dos docentes gastaram até 5 horas semanais em Comissões. Pode-se inferir que a maior expressão de tempo consumido em comissões, no Brasil, deva-se em parte pela exigência de gestão democrática na educação pública e pela inter-relação com outros órgãos, requerimentos e projetos da Universidade, mas também pela excessiva hierarquização e reduzida autonomia que detém a escola brasileira, que implica dificuldade no âmbito da tomada de decisões e encaminhamento de questões relativas à escola.

Tabela 48: Total de horas de trabalho consumidas com Comissões

Total de horas semanais	Brasil		Argentina	
	Frequência	%	Frequência	%
Menos que 5	21	38,2	1	1,4
6 a 10	2	3,6	-	-
11 a 15	1	1,8	-	-
NR	31		68	98,6
Total	24	43,6	69	100,0

Quanto às reuniões com professores de outras disciplinas para planejar suas atividades didáticas, as respostas dos docentes chamam a atenção, pois na comparação entre os dois países, observa-se que acontece praticamente o oposto em cada um deles. Enquanto no Brasil a maior parte dos professores (58,2%) respondeu negativamente a essa questão, na Argentina a maioria (58%) respondeu positivamente. Isso pareceu curioso, pois no Brasil a jornada de trabalho docente dispõe de tempos fora de sala de aula, o que não ocorre na Argentina. Uma hipótese explicativa para a menor expressão dessa atividade no Brasil é a forte divisão das áreas e disciplinas que se verifica na escola, mas isso não é algo novo. Outra possibilidade é a crescente individualização e isolamento dos docentes no exercício de seu trabalho, mas essa questão também deve ser relativizada, pois a crescente exigência de trabalho em equipe vem se fazendo notória nos últimos anos, o que tem conferido também ao trabalho docente uma dimensão coletiva. Há que se considerar ainda, como possibilidade, a perda de credibilidade nos resultados de reuniões que, não raro, consomem demasiado tempo e nem sempre oferecem os resultados desejados. Esses argumentos foram observados em depoimentos colhidos na escola. A expressiva afirmação de participação em reuniões entre os argentinos, a despeito de não haver tempo livre para isso nas jornadas dos docentes, pode ter como hipótese explicativa a sua realização fora dos horários de trabalho, em tempos livres dos docentes ou em seus intervalos de aula.

Tabela 49: Reunião com professores de outras disciplinas

Participa de Reunião	Brasil		Argentina	
	Freqüência	%	Freqüência	%
Sim	20	36,4	40	58,0
Não	32	58,2	20	29,0
Não se aplica	3	5,5	8	11,6
NR	-	-	1	1,4
Total	55	100,0	69	100,0

Em relação ao tempo de trabalho semanal gasto em reuniões, nota-se um número maior de professores ocupados com essa atividade no Brasil, onde 60% dos docentes responderam gastar menos que 5 horas semanais, enquanto na Argentina 21,7% encontraram-se nessa mesma condição. Entre os brasileiros, houve queixas de excesso de reuniões sem correspondência nos encaminhamentos e, entre os portenhos, a queixa refere-se à ausência de tempo para reuniões, debate e solução de questões gerais do ensino e da escola.

Tabela 50: Total de horas de trabalho consumidas com Reuniões

Total de horas semanais	Brasil		Argentina	
	Frequência	%	Frequência	%
Menos que 5	33	60,0	15	21,7
6 a 10	2	3,6		
11 a 15	1	1,8		
NR	19	34,5	54	78,3
Total	36	65,5	69	100,0

O trabalho pedagógico coletivo foi apontado por 40% dos docentes do Brasil como atividade que consumiu até 10 horas semanais. No caso da Argentina, apenas 13% dos professores afirmaram realizar esse tipo de atividade com a qual declararam consumir menos que 5 horas semanais.

Tabela 51: Horas de trabalho consumidas com Trabalho pedagógico Coletivo

Horas semanais	Brasil		Argentina	
	Frequência	%	Frequência	%
Menos que 5	19	34,5	9	13,0
De 6 a 10	3	5,5		
NR	33	60,0	60	87,0
Total	55	100,0	69	100,0

As visitas técnicas são pouco comuns nas escolas pesquisadas. Estas foram apontadas apenas pelos professores do Brasil e, ainda assim, por um número muito pequeno de respondentes. Apenas 7,3% afirmaram gastar menos que 5 horas com tal atividade. Nos dois países, houve queixas relativas à falta de tempo e condições para realização desse tipo de atividade, embora em ambos se reconhecesse a prática de sair da escola para conhecer outras escolas e/ou ambiente de trabalho como importante no processo de formação dos alunos.

Tabela 52: Total de horas de trabalho consumidas com Visitas técnicas

Total de horas semanais	Brasil		Argentina	
	Frequência	%	Frequência	%
Menos que 5	4	7,3	-	-
NR	51	92,7	69	100,0
Total	55	100,0	69	100,0

No que diz respeito ao tempo de trabalho consumido fora do local de trabalho, nota-se que os docentes dos dois países costumam levar trabalho para casa, embora os brasileiros o façam com mais constância que os argentinos.

Tabela 53: Com que frequência você costuma levar trabalho para casa

Frequência	Brasil		Argentina	
	Frequência	%	Frequência	%
Nunca	1	1,8	9	13,0
Raramente	8	14,5	13	18,8
Uma vez por semana	7	12,7	16	23,2
De 2 a 4 vezes por semana	14	25,5	17	24,6
Sempre	25	45,5	14	20,3
Total	55	100,0	69	100,0

No tocante à frequência com que os professores levam trabalho para casa, observa-se que os brasileiros costumam fazê-lo com mais frequência que os portenhos. Isso se reflete no número de horas efetivamente trabalhadas em casa, sendo possível observar um número elevado de horas trabalhadas pelos docentes do Brasil, enquanto na Argentina observa-se um número elevado de horas trabalhadas no local de trabalho.

Entre as atividades realizadas pelos docentes em casa, destaca-se a preparação de aulas. Observa-se, na tabela abaixo, que a maior parte dos docentes dos dois países afirma preparar suas aulas em casa. O que os diferencia, entretanto, é o fato de que, no Brasil, um número considerável de docentes (40%) respondeu utilizar o tempo de sua jornada de trabalho na própria escola para essa atividade.

Tabela 54: Onde e quando prepara as aulas²⁵³

Local e/o momento	Brasil	Argentina
Na escola durante a jornada de trabalho	40%	17,4%
Na escola além da jornada de trabalho	14,5%	26,1%
Em casa	69,1%	65,2%

Quanto ao tempo destinado à preparação de aulas, observa-se que, no Brasil, 47,3% dos docentes costumam fazê-lo algumas vezes por semana e o tempo destinado a essa atividade pode variar de duas a vinte horas semanais, sendo mais frequente o uso de duas a cinco horas semanais, enquanto na Argentina 31,9% deles costumam fazê-lo apenas uma vez por semana e o tempo pode variar de uma a quinze horas semanais, sendo mais frequente o uso de até quatro horas semanais.

²⁵³ Nesta questão, o docente podia marcar mais de uma opção, o que justifica os totais de cada país não serem iguais a 100%.

Tabela 55: Freqüência com que costuma preparar aulas

Freqüência de preparação de aulas	Brasil		Argentina	
	Freqüência	%	Freqüência	%
Nunca	-	-	3	4,3
Raramente	2	3,6	5	7,2
Uma vez por semana	10	18,2	22	31,9
Algumas vezes por semana	26	47,3	15	21,7
Todo dia	16	29,1	18	26,1
Não se aplica	1	1,8	4	5,8
NR	-	-	2	2,9
Total	55	100,0	69	100,0

Considerando-se o tempo de trabalho semanal dos professores em todas as suas atividades profissionais na escola pesquisada e em outros locais de trabalho, observa-se uma discrepância entre os dois países. Enquanto no Brasil a maior parte das respostas encontra-se nos intervalos até 40 horas semanais (79,9%), na Argentina a maioria das respostas encontra-se nos intervalos acima de 40 horas semanais (65,1%). Nota-se que grande parte do tempo de trabalho dos docentes argentinos se refere a outros locais de trabalho e não propriamente à escola pesquisada. Isso porque os argentinos trabalham formalmente mais horas semanais e em maior número de locais de trabalho que os brasileiros.

Tabela 56: Soma de horas semanais de atividades profissionais realizadas no local de trabalho

Nº de horas	Brasil		Argentina	
	Freqüência	%	Freqüência	%
De 8 a 10	3	5,5	3	4,3
De 11 a 20	11	20,0	6	8,7
De 21 a 30	7	12,7	8	11,6
De 31 a 40	23	41,8	6	8,7
De 41 a 50	5	9,1	20	29,0
De 51 a 60	3	5,5	17	24,6
De 61 a 70	-	-	4	5,8
De 70 a 80	-	-	3	4,3
De 81 a 83	-	-	1	1,4
NR	3	5,5	1	1,4
Total	55	100,0	69	100,0

Um contraponto importante a ser considerado na análise do tempo dedicado ao trabalho na vida dos docentes é o tempo livre. O uso que se costuma fazer do tempo livre, as atividades de tempo livre e de informação, a freqüência e o local em que ocorrem, entre outras, indicam a relação que o docente estabelece com a vida, com a cultura extra-escolar, bem como sua capacidade de produção e de consumo cultural.

De uma maneira geral, nota-se um grande número de docentes dos dois países que apontam utilizar parte de seu tempo livre em casa, tanto durante a semana, quanto nos fins de semana, quando declararam assistir programas de TV ou filmes. Essa foi uma das únicas atividades em que não houve respondentes da opção “nunca” nos dois países.

Em relação às atividades realizadas fora de casa, nota-se que os percentuais de respondentes que declararam realizá-las durante a semana é reduzido nos dois países, nas atividades do tipo: assistir peças de teatro e *shows*, viajar, ir a exposições, festas e parques. O que mais realizam os docentes durante a semana fora de casa são atividades do tipo: fazer compras e realizar atividades esportivas/recreativas. Entretanto, os argentinos vão mais às compras, freqüentam mais parques, bares e clubes e passeiam em *shoppings* que os brasileiros, que, por sua vez, realizam mais atividades esportivas/recreativas e freqüentam grupos musicais.

Nos fins de semana (e/ou feriados, recessos e férias), a exceção das opções freqüenta clubes e cultos religiosos, os percentuais de respostas dos argentinos sempre aparecem superiores em relação aos brasileiros, sobretudo as atividades de viajar, descansar, namorar e freqüentar parques e *shoppings*. Mas o que ambos mais realizam nesses períodos são as atividades como ouvir música e navegar na *internet*, sendo estas mais freqüentes entre os brasileiros. O maior uso da *internet* pode estar relacionado à adoção crescente de novas tecnologias informáticas no trabalho docente, o que tem induzido a aquisição de computadores e acessos à *internet* por parte dos professores, com recursos próprios, para uso como ferramenta de trabalho. No Brasil, existem programas de financiamento exclusivos para professores para compra desse tipo de bem, alardeados como de mais baixo custo para tal categoria profissional.

Quanto às atividades informativas, ler jornais, livros e revistas de informação encontram maior número de respostas durante a semana em ambos os países. Mas enquanto na Argentina os docentes lêem mais o jornal, no Brasil é mais freqüente a leitura de livros e revistas de informação, o que parece estar relacionado à busca de melhoras na produtividade exigida pela Universidade. Chama a atenção, também, o fato de os brasileiros freqüentarem bibliotecas com maior freqüência que os argentinos, o que também pode estar relacionado à mesma questão da produtividade. Outro fator explicativo da diferença na freqüência a bibliotecas pode residir no alto custo de livros no Brasil que dificulta o consumo, enquanto na Argentina os preços mais módicos, o fácil acesso a usados e publicações de baixo custo, favorecem o consumo.

Tabela 57: Atividades praticadas fora do local de trabalho

Atividade	Durante a Semana (%)		Fins de semana/ feriados/ recessos/ férias (%)		Raramente (%)		Nunca (%)	
	Br.	Arg.	Br.	Arg.	Br.	Arg.	Br.	Arg.
Assiste filmes/programas em TV a cabo e /ou filme em casa (vídeo/DVD)	40	47,8	45,5	34,8	12,7	11,6	0	0
Assiste filmes em cinema	10,9	7,2	36,4	44,9	49,1	33,3	3,6	7,2
Assiste peças de teatro	5,5	5,8	18,2	31,9	67,3	44,9	9,1	11,6
Assiste <i>shows</i> /festas	1,8	4,3	30,9	37,7	58,2	40,6	9,1	5,8
Descansa	18,2	20,3	63,6	63,8	12,7	8,7	3,6	1,4
Faz compras	36,4	47,8	36,4	43,5	25,5	4,3	1,8	0
Faz viagens	7,3	4,3	41,8	55,1	45,5	26,1	5,5	4,3
Freqüenta bares	7,3	23,2	21,8	24,6	40	29,0	30,9	14,5
Freqüenta bibliotecas	49,1	14,5	5,5	10,1	40	46,4	5,5	20,3
Freqüenta clube	1,8	18,8	38,2	10,1	32,7	30,4	0	33,3
Freqüenta cultos religiosos	7,3	5,8	27,3	13,0	33,4	30,4	27,3	42,0
Freqüenta exposições	5,5	8,7	21,8	33,3	65,5	43,5	5,5	8,7
Freqüenta grupos musicais	7,3	1,4	1,8	4,3	40	8,7	49,1	72,5
Freqüenta parques	3,6	10,1	27,3	56,5	56,4	21,7	12,7	7,2
Lê jornal	45,5	60,9	27,3	31,9	25,5	5,8	1,8	0
Lê livros	67,3	49,3	16,4	33,3	16,4	15,9	0	0
Lê revistas de informação	58,2	39,1	18,2	33,3	18,2	17,4	3,6	5,8
Namora	49,1	23,2	21,8	66,7	12,7	2,9	7,3	5,8
Navega na <i>Internet</i>	89,1	58,0	5,5	13,0	5,5	11,6	0	13,0
Ouve música	74,5	65,2	18,2	27,5	5,5	2,9	1,8	1,4
Participa de eventos esportivos	10,9	8,7	9,1	29,0	40	29,0	38,2	27,5
Passeia em <i>shoppings</i>	5,5	20,3	34,5	52,2	54,5	15,9	3,6	7,2
Realiza atividades esportivas/ recreativas	30,9	20,3	12,7	29,0	38,2	27,5	16,4	21,7

No processo de entrevistas com os professores, podem-se perceber diferenças significativas em relação ao tempo de trabalho, revelando a extensão das jornadas de trabalho, bem como a intensificação presente no trabalho dos docentes dos dois países.

No Brasil, a extensão da carga horária de trabalho dos professores repercute sobre sua produtividade, mas o problema maior encontra-se entre aqueles que, por não possuir cargo efetivo ou dedicação exclusiva, buscam outros trabalhos para ampliar seus rendimentos, o que tem acarretado cansaço e insatisfação desses docentes, como se observa nos relatos abaixo.

“Se eu pudesse trabalhar só num lugar, provavelmente o meu nível de satisfação seria bem melhor, mas infelizmente por questões de necessidade e questão de opção mesmo eu trabalho de manhã, de tarde e de noite, então isso é que às vezes cansa sabe, você chega no final do semestre estourado, dando aula até 23:30 da noite e acordando 05:30 da manhã, entendeu? Então, isso é uma coisa que pesa, a despeito do meu gosto pelo trabalho, eu gosto demais de dar aulas, inclusive quando em outras épocas eu dava muito mais aulas.” (D14PB)

“A carga horária que nós temos aqui é uma carga horária alta, o que nós produzimos aqui com relação a materiais didáticos é alto, o que nós fazemos aqui de produção técnica é alta, o que nós fazemos de orientação de alunos nossos é alto.” (16PB)

“(…) hoje tem algumas coisas que assumiram uma importância maior (…) Porque não tem nem tempo. As pessoas se esgotam nesse ambiente competitivo (…)” (D17SB)

Não raro, os entrevistados brasileiros declararam levar atividades para realizar em casa ou desempenhá-las na escola, fora do horário de trabalho ou mesmo nas férias. Evidências a esse respeito já foram citadas, por exemplo, em relação ao coordenador do curso técnico, que por falta de tempo, “faz eletrônica em casa”. Mas essa prática é também freqüente entre os docentes regentes e os sindicalistas.

“(…) a gente vem pra cá final de semana, às vezes para poder preparar alguma coisa, fora do horário de trabalho, absolutamente. Para melhorar as condições de trabalho, para poder fazer um trabalho. Ué! A gente precisa dar uma arrumação, começar uma arrumação é assim, nem sempre a gente tem tempo ao longo do semestre, ao longo da rotina do trabalho da gente. Para a coisa ficar a contento, nós estamos mudando uma atividade de um laboratório para outro. Então, o que acontece? A gente vem e vem trabalhar alegre, satisfeito, brincando nas férias. Aliás, esse Colégio aqui nas férias é uma maravilha. Não tem aluno. Você vai até pensar: poxa! Esse cara não gosta de aluno, mas na verdade não é isso. É porque você tem a oportunidade, tem um fôlego para poder fazer alguma coisa aqui. Está longe de ser um trabalho chato, burocrático que você vem, faz e vai embora. A gente sempre sai com o Colégio. O Colégio está sempre junto da gente.” (D14PB)

“Por exemplo, no meu trabalho, eu preciso de equipamento, os equipamentos que existem são caros e não há verba, o que eu faço? Associo-me a colegas que querem desenvolver em cima disso e produzimos o equipamento. Então, a noite das pessoas que seria para descansar, aprender a tocar violão, aprender uma língua nova, uma coisa assim. Eu acho que atualmente estou me sacrificando muito pra criar condições.” (D13PB)

“Agora nós vamos discutir o REUNI, nesse final de semana.” (D17SB)

Na Argentina, por sua vez, verificou-se uma extraordinária extensão da jornada para muitos docentes, chegando a ultrapassar a 72 horas semanais, nos três turnos, o que foi permitido e legalizado por meio de mudança na legislação do país. Os professores relataram haver grande variedade no número de horas cumpridas. O trabalho em três turnos é justificado como sendo necessário para o docente conseguir auferir rendimentos que lhes permitam sobreviver com dignidade, como já referido. Simultaneamente ao aumento do número de horas trabalhadas, ocorreu a redução do tempo para essas atividades, que acabam sendo realizadas durante as aulas em detrimento à atenção aos alunos. Mas isso é bastante criticado, inclusive pelos próprios professores que se encontram nessa condição, que reclamam não dispor de tempo para preparar aulas e avaliar trabalhos dos alunos, além do esgotamento que isso provoca.

“No todos los profesores tienen la misma carga horaria, por ejemplo hay profesores con dos horas semanales y otros que tienen seis. Si yo tengo seis horas semanales, voy a estar más cómodo porque voy a poder tomar evaluaciones. Con dos horas a mí me pasa, tengo materias de dos horas. La carga horaria que puede llegar hasta 72 horas semanales, es terrible.” (D4PA) 35

“Yo antes trabajaba 30, 36 horas, que creo que es el horario ideal para profesores, porque a eso hay que agregarle tiempo para corregir, para preparar una materia, charla con los padres, siempre actualizarlas un poquito. Pero cuando la agarrás nueva, te lleva 3 o 4 años, prepararla, para tener cierto manejo. 20 horas semanales más! Ahora no hay tiempo muerto.” (D6PA) 36

“ No sé por qué hay gente que tiene que trabajar tres turnos para sobrevivir, cuando tendría que trabajar uno o dos y poder preparar clases y hacer otras cosas. Yo trato de preguntar, de buscar

libros, de leer. El problema es que no tengo tiempo. Tengo tres turnos. El problema es el tiempo que estoy trabajando y, estudio aparte. Eso es lo que yo critico. (...) Y más teniendo tres cargos, yo creo que hay un montón de gente en mi condición, que tienen que trabajar tres turnos para poder sustentar su vida.” (D4PA) 37

As evidências demonstram ainda como os professores acedem aos cargos e como vão galgando e/ou agregando novos cargos e/ou vão aumentando suas horas de trabalho ao longo de sua carreira. Além disso, chama a atenção o fato de, em sua extensa jornada, os professores lecionarem diferentes matérias para diferentes classes e níveis, o que é também fator de agravamento das condições para realização de atividades fora de classe, como preparação, o que se pode extrair dos relatos de professores abaixo.

“Yo tengo dos cargos de maestro de enseñanza práctica en la escuela, los cuales involucran 48 o 24 h/cátedra, repartidas en los distintos turnos. Comienzo ocho menos cuarto de la mañana y culmino a las veintidós cuarenta, todos los días. Son setenta y dos horas cátedra. No puedo llegar a tener más de cuarenta y ocho, pero todavía existe la reglamentación, por la que se puede llegar a tener las setenta y dos. Llegué en el año 85, 86 a la escuela, obtuve el cargo de preceptor, y con los años fui incrementando puntaje y obteniendo otro tipo de cargos hasta la actualidad. En realidad ya hace 21 años que estoy en esto. Imparto Matemática de 1º año, dibujo de 1º, de 2º, de 3º año, organización industrial de 5º año, termodinámica, hidráulica y máquinas motrices en 5º año, y después en taller tengo 4º, 5º, 6º año de mecánica, en el laboratorio de metalografía. Todas acá en la 29.” (D5PA) 38

“Hay docentes que tienen más de 72 horas. Se puede tener legalmente 72. Hay muchos que tienen más. Pero pónale 72 horas semanales. Son 6 horas a la mañana, 6 horas a la tarde, 12 horas diarias. Son 60 horas. Te faltan 12 más. Y hay gente que trabaja mañana, tarde y noche. Entonces, ¿cómo se hace?, ¿cuéntame cómo preparas la clase?” (D3PA) 39

A extensão do trabalho em três turnos e, inclusive, em outras escolas, é apontada como responsável pelo excessivo desgaste dos professores que também alegam não possuir as mesmas condições de desempenho para ministrar as aulas ao fim de sua jornada diária. Nas conversas observadas na sala dos professores, foram colhidos depoimentos sobre o desgaste sofrido em função das extensas jornadas de trabalho. Alguns relataram o cansaço e a conseqüente perda de energia ao fim do dia e da semana. Outros comentaram os erros cometidos em classe, como chegar a ministrar aulas de disciplinas que não correspondiam à série ou turma e somente se darem conta do equívoco quando alertados pelos alunos.

“El desgaste. Yo doy técnicas digitales los días viernes. Es una materia que se maneja mucho con los números binarios. Empiezo el viernes a la 1ª hora en otro colegio. Después vengo acá en las últimas horas. A la tarde, en la 5ª y 6ª, en cursos distintos. Después, en la noche, doy técnicas digitales en la 1ª, en la 4ª y en las dos últimas. A la mañana no me equivoco nunca. A la noche sí. Le pido disculpas a los alumnos, tengo que volver para atrás, empezar de vuelta. La mente va aflojando. No soy el mismo a la noche. A la mañana 99% de efectividad, a la noche baja a un 60%.” (D6PA) 40

Conflito e resistência

A expressão conflito, como já referido no Capítulo II, 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.

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.

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 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 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, procura-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 sentido, concordando com Chauí, 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.

Por essa abrangência, o termo conflito docente parece dar mais conta da complexidade e da contradição que envolve a prática docente, sendo utilizado, neste trabalho, quando as manifestações se apresentam difusas e complexas, nem sempre se referindo às manifestações claramente identificadas contra as relações tipicamente capitalistas.

Com essas referências, pôde-se buscar os indícios do conflito docente nas falas dos docentes brasileiros e argentinos das escolas pesquisadas.

Nas respostas dos professores ao questionário, convém destacar que se verificou certa incoerência nas questões relativas às percepções sobre as manifestações de conflito na escola. Embora alguns tenham afirmado não observá-las, logo em seguida responderam sobre a frequência das ações empreendidas e ganhos auferidos a partir delas. Alguns chegaram a explicar tais ganhos nas questões abertas. Pode-se inferir que tal incoerência se deva à incompreensão das perguntas, à pressa e/ou à desatenção. Entretanto, considera-se também a possibilidade de oferta de respostas impensadas às primeiras questões e a lembrança e/ou a reflexão tenha sido suscitada nas demais questões. Esse tipo de incongruência é previsível quando as perguntas do questionário são excessivas, quando não são claramente formuladas ou demandam a mobilização da memória do sujeito e, também, quando requerem respostas que colocam os respondentes expostos a juízos morais de terceiros. Porém, a identificação da motivação prevalente dessa incoerência não é passível no momento. A despeito do problema, considera-se que tal incoerência não invalida as respostas. Ao contrário de descartá-las, optou-se por buscar identificá-las e delas tentar extrair inferências a partir dos conhecimentos prévios reunidos e das demais respostas dos sujeitos, tratando de pensar e formular novas e melhores perguntas para os estudos futuros.

Feita essa ressalva, 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%).

Tabela 58: Existência de conflito no cotidiano de trabalho

Existência de conflito	Brasil		Argentina	
	Frequência	%	Frequência	%
Sim	33	60,0	30	43,5
Não	22	40,0	39	56,5
Total	55	100,0	69	100,0

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.

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.

Tabela 59: Motivações das manifestações de conflito

Motivações	Brasil		Argentina	
	Frequência	%	Frequência	%
Divergência de opiniões / interesses	10	30,3	7	23,3
Diferenças na concepção de educação e estratégia de ensino	7	21,2	6	20
Interesses divergentes sobre a escola	6	18,2	6	20
Carga horária diferenciada	2	6,1	2	6,7
Divergências pessoais	2	6,1	0	0
Outros	4	12,1	9	30
NR	2	6	0	0
Total	33	100,0	30	100,0

Tabela 60: Desenvolvimento de estratégias por parte dos docentes perante manifestações de conflito

Docentes em Geral				Próprio Docente Respondente			
Brasil		Argentina		Brasil		Argentina	
Frequência	%	Frequência	%	Frequência	%	Frequência	%
20	36,4	30	43,5	33	60,0	47	68,1
11	20,0	5	7,2	4	7,3	22	31,9
24	47,7	34	49,2	18	32,7	-	-
55	100,0	69	100,0	55	100,0	69	100,0

Convém destacar que as questões seguintes do questionário relativas ao tipo de estratégias desenvolvidas pelos professores, a forma como são empreendidas e os ganhos auferidos foram respondidas nos dois países por um menor número de docentes, em razão de corresponder à parcela do universo que respondeu positivamente à questão anterior. Além do mais, alguns destes deixaram em branco as respostas, o que reduziu ainda mais esse número. Contudo, as evidências foram significativas. 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.

Tabela 61: Tipo de estratégia ante as situações de conflito

Tipo de estratégia	Brasil		Argentina	
	Frequência	%	Frequência	%
Reuniões de discussão ou iniciativas semelhantes	8	40	8	26,7
Afasta-se do conflito	4	20	3	10
Busca diálogo ou ajuda de psicólogo	2	10	11	36,7
Outros	0	0	7	23,3
NR	6	30	1	3,3
Total	20	100,0	30	100,0

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.

Tabela 62: Forma através da qual os docentes em geral empreendem estratégias ante as situações de conflito

Forma	Brasil		Argentina	
	Frequência	%	Frequência	%
Individualmente, sem falar com ninguém	6		10	
Coletivamente, em acordo com alguns colegas mais próximos	10		18	
Coletivamente, em grandes grupos	4		2	
De outra forma	0		0	0
NA/NR	35	0	39	0
Total	55	100	69	100

Tabela 63: Forma através da qual o próprio docente empreende estratégias ante as situações de conflito

Forma	Brasil		Argentina	
	Frequência	%	Frequência	%
Individualmente, sem falar com ninguém	8		17	
Coletivamente, em acordo com alguns colegas mais próximos	28		28	
Coletivamente, em grandes grupos	1		5	
De outra forma	0		0	
NR	18		19	
Total	55	100	69	100

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.

Tabela 64: Frequência com que os professores em geral desenvolvem estratégias

Frequência	Brasil		Argentina	
	Frequência	%	Frequência	%
Raramente	1	1,8	6	8,7
Poucas vezes	10	18,2	10	14,5
Muitas vezes	7	12,7	13	18,8
Sempre	3	5,5	1	1,4
NA	30	54,5	39	56,5
NR	4	7,3	-	-
Total	55	100,0	69	100,0

Tabela 65: Freqüência com que o docente pratica algum tipo de estratégia

Freqüência	Brasil		Argentina	
	Freqüência	%	Freqüência	%
Raramente	1	1,8	8	11,6
Poucas vezes	11	20,0	20	29,0
Muitas vezes	16	29,1	11	15,9
Sempre	9	16,4	8	11,6
NA	3	5,5	22	31,9
NR	15	27,3	-	-
Total	55	100,0	69	100,0

Observa-se que houve convergência entre os dois países sobre a existência de ganhos a partir do desenvolvimento dessas estratégias e 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.

Tabela 66: Ganhos por parte do próprio docente com as estratégias praticadas

Ganhos do próprio docente	Brasil		Argentina	
	Freqüência	%	Freqüência	%
Sim	28	50,9	32	46,4
Não	12	21,8	15	21,7
NA	1	1,8	22	31,9
NR	14	25,5	-	-
Total	55	100,0	69	100,0

Tabela 67: Ganhos por parte de outros com as estratégias praticadas

Ganhos de outros	Brasil		Argentina	
	Freqüência	%	Freqüência	%
Sim	31	56,4	30	43,5
Não	7	12,7	12	17,4
NA	3	5,5	22	31,9
Não sei	-	-	1	1,4
NR	14	25,5	4	5,8
Total	55	100,0	69	100,0

Entre os ganhos obtidos com as estratégias praticadas, as respostas mais citadas pelos brasileiros nos questionários 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 como um todo 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.

Já no processo de entrevistas, as respostas positivas às manifestações de conflito despontaram nos dois países, embora alguns docentes brasileiros e portenhos tenham afirmado não observá-las. As motivações de conflito mais citadas apontam aspectos ligados às relações dos docentes com os alunos, como diferenças culturais e nível de conhecimentos, falta de interesse pelos estudos, indisciplina, entre outros. Convém lembrar que tais problemas, embora não sejam o foco deste trabalho, podem ser também expressão da organização escolar e das condições de trabalho oferecidas pelas escolas.

Em relação aos antagonistas prioritários nesse estudo, gestores e pares, os problemas apontados variaram muito.

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

“A gente encontra divergências, por exemplo, em relação às atividades em sala de aula, aquilo que a escola deve ser. Há disputas que a gente tem mesmo dentro de cada um dos espaços, é claro que a gente tem isso também. Mas eu digo de divergências de percepção do que é o ensino na escola dessa natureza, ou do que é a aprendizagem de um adolescente.” (D15PB)

“(…) eu diria assim uns 20%, pelo menos, que desejariam que o Colégio não fosse técnico. Então, há tensões profundas dentro do Colégio, fica difícil às vezes trabalhar.” (D13PB)

“(…) eu percebo que não há uma unidade na escola em termos de ensino, é cada um por si (…).” (D18SB)

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.

“Às vezes (…) eu acho que tem, por exemplo, algumas diferenças que são ideologias. São posições, ideologias que as pessoas tomam e quando se tem uma posição ideológica fica mais difícil que você mude diante do outro. Nesse diálogo, você pode discutir, discutir, discutir, mas no fim da discussão cada um acaba continuando com a sua própria opinião e criticando a posição do outro, porque acha que o outro não entende, que ele ainda não percebeu que é preciso mudar. E o outro acha que mudar é “botar” o caos e continua também não entendendo.” (D15PB)

“Ah! Sim, manifestam-se situações de conflito direto. O que provoca isso? Primeiro a diversidade mesmo. Essas diferenças de concepções são coisas muito fortes mesmo. Cada um tem a sua e acredita na sua, então tem hora que você tenta conversar ou chegar a um acordo, mas as coisas não se encaixam. Outro é o conflito dele mesmo com a profissão dele, com o desenvolvimento profissional

dele dentro da universidade. Ao mesmo tempo em que ele quer desenvolver um campo, ele tem que estar aqui dentro, desenvolvendo aqui dentro.” (D16PB)

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. Além disso, as propostas de projeto para o colégio divergem da vigente na escola fundamental, amplificando as dificuldades tanto para a sua elaboração e aprovação como no desenvolvimento do trabalho cotidiano.

“Em relação ao projeto, tem um conflito, origina muitos, muitos, aliás, muito fortes, originados do atendimento que a gente tem aos alunos do Centro Pedagógico. (...) O próprio Centro Pedagógico fez ou teve uma mudança de projeto pedagógico mesmo que resultou num tipo de formação que os professores do colégio questionam. Os professores do Centro Pedagógico defendem aquele modelo deles. Mas a vinda de todos os alunos e a união deles com um outro grupo muito diferenciado cria, criou, tem criado uma situação bastante complexa. Então, quando essa questão surge ou aparece, então, certamente, provoca a manifestação ou o aparecimento de algum conflito. Internamente, essa própria discussão de projeto pedagógico e perspectivas ou sugestões de redução de carga horária de alguma disciplina, eliminação de alguma disciplina, produz essa situação.” (D13PB)

“Bom, eu vejo um tipo de conflito (...) existente e manifestado, nessa visão de valorização de cada área (...) isso é claro, é visível. Essa manifestação se desdobra também, por exemplo, quando nos projetos, nas propostas ou pré-propostas de projeto pedagógico, a mesma demanda por inserção de disciplina ou maior número de aulas ou de redução do número de aulas. (...) Agora, alguns explicitam isso de forma agressiva, outros de forma mais ponderada. E, muitas vezes, elas passam de uma defesa de uma determinada proposta para uma causa pessoal (...). Há disputa entre, entre áreas do ensino médio, do ensino técnico, de ciências com artes ou com esportes, o que não é novidade. (...) A discussão de projeto político-pedagógico, (...) todas as vezes que ela foi feita num ambiente coletivo, num grupo, ela sempre surgiu, sempre foi um espaço, uma oportunidade de aparecimento dessas divergências.” (D12DB)

A obtenção de vagas docentes no contexto da reforma e da reestruturação da escola de educação básica na UFMG 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 o colégio, 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 já referido, como publicações, orientação de estagiário, de monitor, de bolsista, etc.

“Tem disputa de vaga docente, que é uma disputa que se precisa ser justificada, mas ao se fazer a disputa de vaga docente cria uma.” (D12DB)

“(...) conflito que existe, às vezes, é que no processo normal de brigar pela principal moeda da Universidade, que é vaga, as pessoas passam do razoável, do profissional e acabam se agredindo, mas fora isso eu não vejo outra tensão grande assim não.” (D13PB)

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.

“(...) acho que a gente nas ciências sociais, a maioria dos professores e mesmo as disciplinas, elas têm um peso um tanto quanto desigual no currículo da escola. Desigual no sentido de que você tem uma ênfase maior em outras disciplinas da área de Biologia, da área de exatas, do que necessariamente da área de humanas. Então a gente fica um pouco mais retraída. E a gente tem um corpo docente, dentro do setor, pequeno, então essa possibilidade de entrada junto com outros cursos técnicos fica um pouco mais complicada, apesar de a gente ter algumas participações para propor projetos em conjunto e coisas do gênero.” (D15PB)

“Tem algo do tipo, por exemplo, atribuir a um setor um caráter sempre pessoal. Nós temos organização por setor. Então, se um professor de um setor gerou um questionamento, às vezes, a reação é atribuir àquele setor a idéia de estar contra mim, está querendo me destruir. Então, nós estamos contra aquele setor. Funciona assim, digamos, de forma mais ou menos silenciosa, um tipo de preconceito mesmo, contra grupos ou setores.” (D12DB)

“(...) isso ocorre no sentido de ter um grupo de apoio pra aquela própria área. Então, como os alunos (...) são um seguimento importante, (...) são votantes em algumas situações (...), são agentes, então a busca de aliados pode se dar, inclusive, com alunos.” (D12DB)

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.

“Aqui dentro (...) você não tem um Colégio só. É aquele negócio: tem muito cacique e índio quase nenhum, porque aqui há um jeito de ser o doutor. Aí, ele se vê com muito poder, ele tem muito potencial de escolha de tudo. Na hora que uma escola precisa funcionar a contento, ele coloca, normalmente, as escolhas dele na frente disso. Você vai escutar uma coisa que não sei se vai dar briga depois. Um setor de Física que se nega dar eletricidade básica para o curso de Eletrônica e Instrumentação, como é que fica?” (D13PB)

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.

“Não sei, eu acho que aqui na escola se parte pra essa tentativa de resolver através do diálogo. (...) aqui dentro o que a gente tenta é conversar. Vamos tentar resolver, se aparece algum problema. (...) ultimamente tem tido pouca situação de conflito no interior do setor. Eu acho que a gente tem conseguido trabalhar. Tem algum conflito, mas nada que seja insuperável, nada que leve a um problema intransponível. Eu acho que é tudo superável. E o que a gente tenta fazer por aqui é um pouco isso, (...) a gente tenta resolver conversando.” (D15PB)

“(…) aqui não se resolve os conflitos. Simplesmente é como se não existissem e você vai fazer do jeito que você quer. Tem um grupo trabalhando de uma forma, outro grupo trabalhando de outra forma. E então você passa a ter grupos trabalhando de formas diferentes, tentando responder, mas você não resolve os conflitos.” (D15PB)

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 UFMG 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.

“A gente se vira. Pede na UFMG, tenta na Fundação de Desenvolvimento da Pesquisa (FUNDEP), às vezes. Você não tem um mecanismo rápido. Tem que quebrar a cabeça. Não tem jeito. A administração não dá conta dessa demanda.” (D17SB)

“(…) às vezes, eu uso equipamentos lá dos laboratórios do Instituto de Ciências Biológicas (ICB). Tem hora que eu uso no Instituto de Ciências Exatas (ICEX). Então, eu começo a poder enxergar ou programar uma atividade. Se eu não tiver o equipamento aqui eu posso trabalhar em outros lugares, só que eu vou dependendo de favores, o que é um fato. Eu converso antes, pergunto a possibilidade do professor me ajudar.” (D16PB)

Outra estratégia que os professores brasileiros afirmaram lançar mão em seu cotidiano e em situações de conflito é formar grupos através dos quais buscam defender determinados interesses ou propostas, geralmente se opondo a outros grupos.

“Outra coisa que eu faço é tentar fazer trabalhos conjuntos. (...) eu acho muito rico. É uma maneira da gente tentar minar essa indisposição entre setores, disputas que são arraigadas no momento de disputar vagas, mas que não devem ficar sempre. Então eu procuro o trabalho conjunto. (...) Na medida em que o grupo trabalha junto, consegue. O grande segredo de quebrar os preconceitos, as rixazinhas é trabalhar junto.” (D13PB)

“(…) para a melhoria do meu trabalho, eu tento fazer o máximo de parcerias que eu puder (...) parcerias, tentar fazer um grupo, entrar num grupo de pessoas que pensem um pouco semelhante a você para que você trabalhe, consiga dar andamento ao seu trabalho, participar mais de grupos de estudo.” (D16PB)

A 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 pessoas se unem, criam projetos, bolam atividades e tentam colocar, aí vem aquela força e motivação que um dá para o outro. Resultado: você consegue aquela motivação que precisava para continuar em frente (…) O que acontece de fato é que as pessoas procuram essas melhorias via fundações, via órgãos de fomento, porque do orçamento e das ações que a direção pode fazer, direção leia-se diretoria do COLTEC, Direção Geral, Reitoria, Colegiado Coletivo, elas são inócuas, não vão resolver. A gente sabe que não vai resolver. Não têm recursos. As pessoas tentam se virar de outras formas com projetos de pesquisa, se vinculando ao departamento.” (D16PB)

“(…) uma questão é recurso de projeto (…) Cada um tem procurado (…) alguns têm mais facilidade que outros pra isso… Projetos individuais ou do setor pra conseguir recursos nos órgãos de fomento, principalmente a FAPEMIG. De vez em quando, a gente vê um professor que chega e diz: *Conseguí recursos pra comprar num sei quantos computadores*, quer dizer (…) aí melhora.” (D18SB)

“A gente monta projetos para poder conseguir verbas. A gente põe as nossas demandas para diretoria. É dessa maneira que a gente tenta melhorar essas condições materiais. E a gente tenta articulações que a gente tenta fazer nas propostas, na tentativa de trabalhar conjuntamente.” (D15PB)

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 fugir de determinadas situações, diluir as pressões ou mesmo impor posições sob a fachada da democracia. No caso do COLTEC, 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.

“Nessas reuniões, começa a um querer jogar a culpa para o outro, mas sem querer discutir o todo. (…) Então, fica, às vezes, muito só no discurso e na prática mesmo, não consegue ir fundo na questão. E a escola, quando discute esses problemas, discute em alguns momentos esporádicos e dá um pau danado, que são os encontros, as reuniões e tal, mas acaba que depois quando cada um sai de lá continua praticamente na mesma.” (D18SB)

“(…) eu percebo que não há uma unidade na escola em termos de ensino, é cada um por si (…) e quando vêm problemas, cada um quer se livrar do seu e saber o problema do outro, mas não tenta também… Bom, esse tipo de conflito tem ocorrido.” (D18SB)

“A direção da escola tenta o tempo inteiro (…) resolver essas questões, mas é uma coisa interessante, porque quando a pessoa não quer ou não acredita, não adianta, ela finge que ouve, mas não faz, ou finge que aceita, mas não faz. Isso aqui acontece muito.” (D16PB)

As entrevistas, na Argentina, revelaram pontos comuns e distintos dos obtidos no Brasil. 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.

“Los conflictos (...) son por posiciones de poder. Las posiciones de poder pueden ser buenas o mal intencionadas, pero uno trata de imponer poder para imponer sus ideas que sabe que son buenas y piensa que el otro grupo es más corrupto o no. Se van generando conflictos entre áreas, entre sectores. Ahora hay un conflicto de espacios. El área eléctrica que yo manejo, quiere preservar sus espacios, computación quiere avanzar sobre el otro, mecánica sobre éste (...) manejar este problema pero no se hace fácil.” (D6PA) 41

“Sí, acá hay todo el tiempo. (...) El *radiopasillo*, eso de charlar por atrás (...). El comentario negativo, no a construir, (...) para tirar para abajo. Eso es lo principal de lo que me quejo todo el tiempo, es algo que me indigna. Hay pocas reuniones y cuando pasa a las personas que lo hacen no las desenmascaramos. Le hacen mal a la escuela y están (...), entonces a veces me corro de esa situación. (...) Y, generalmente los intereses o ver que beneficiaron más a alguien que a otro. O la envidia, ver que la otra persona crece y uno se queda estancado porque el sistema te enseñó a ser así.” (D4PA) 42

“El egoísmo siempre está presente, a raíz de ello vienen los conflictos. Siempre está el que quiere tener más acceso a la autoridad para mostrarle al resto que puede y el resto no. Hay gente que le gusta ser protagonista, y hay gente que no, hay gente que le gusta trabajar y hay gente que no. Hay gente que sin obligarla trabaja sola y hay que hay que decirle qué tiene que hacer. En una escuela hay mucho de esto.” (D7DA) 43

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, como já referido 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, como se pode depreender do relato abaixo.

“El directivo no es técnico y no sabe en qué ámbito se mueve. Como en esta escuela ocurrió en muchas escuelas, (...) tuvimos el mismo problema. En toda la parte directiva tuvimos el mismo problema. Entonces todos los que sabían quedaron en los estratos más bajos y los estratos más altos fueron cubiertos por cuestiones políticas o por x motivos que pudieron ser sindicales.” (D1MA) 44

Assim como os brasileiros, os docentes argentinos citaram estratégias por ele utilizadas em seu cotidiano ou em situações de tensão e conflito, entre as quais podem ser destacadas pelo menos três: a ocupação dos tempos de aula para a realização de atividades como preparação, avaliação e planejamento; o recurso a ações jurídicas para reivindicações de correções salariais não atendidas e criação do movimento de autoconvocados.

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.

“Yo corrijo en clase, mientras tomo a otros alumnos. Sábado y domingo los dejo para mi familia. No puedo llevarme 500, 600 pruebas para no ver crecer a mis hijos. El trabajo me gusta pero no voy a dejar a mi familia de lado. Por lo tanto son horas que se pierden, porque les doy ejercicios y yo no controlo si los hacen o no, porque yo estoy corrigiendo. En ese sentido se ha visto perjudicada la educación, para volver al límite horario tendrían que aumentar al doble el sueldo.” (D6PA) 45

“La alteración fue la cantidad de horas perdidas por corrección en clase. Se vieron perjudicados los alumnos.” (D6PA) 46

O segundo aspecto refere-se ao recurso de recorrer às ações jurídicas para reivindicar direitos que não são atendidos pelos empregadores. Na Argentina, 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.

“Existen escuelas que se le llaman históricas porque ya existían en la transferencia. Trabajan 15 horas cátedra y nosotros trabajamos 24 horas cátedra prácticamente por el mismo sueldo. Sucede que a nosotros nos hacen pensar que estamos en la época de la colonia, en que prácticamente trabajábamos por un plato de comida. Entonces, hoy en los tiempos que estamos, hace pensar eso porque si alguien está trabajando 15 horas y cobra un sueldo, ¿por qué yo tengo que trabajar 24 horas y cobrar el mismo sueldo? (...) Depende del sindicato si va a realizar acción jurídica. Existen juicios que se han ganado y se están cobrando y no se hicieron por el sindicato, y hoy ningún sindicato está haciendo juicio sino que son particulares.” (D1MA) 47

Já o movimento de autoconvocados, referido no capítulo anterior, através do qual os professores manifestavam suas insatisfações e defendem suas propostas em momentos de fortes tensões, 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 e a aprovação da *Ley Federal*. 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, principais alvos 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.

“Yo no lo comparto, porque lo que hacen es renegar un poco del sindicalismo docente. Yo que estoy en la parte sindical docente no voy a aceptar a aquellos que renieguen de nuestro trabajo. Calculo que, a lo mejor, tenían una posición que se encaminaba hacia lo que nosotros queríamos, pero...porque en sí los autoconvocados no es más que un gremio más si nos ponemos a analizar porque ellos lo que hacen es después transformarlo en una Organización no Gubernamental (ONG), que le dé determinada autarquía, que le dé posicionamiento en el gobierno, no tiene la posibilidad de tener una agremiación, consideran que al estar libre del sindicato, tienen otra manera de pensar y no es más que un sindicato más, sin papeles. Comparto algunas cosas que son comunes también, pero no comparto el accionar de ellos.” (D10SA) 48

“Yo creo que la convocatoria de ellos, que después los sindicatos tomamos, fue importante, porque yo creo que, con ir a discutir nosotros al Ministerio o al Congreso de la Nación, no alcanza si no estaba el respaldo de la gente que venía reclamando lo mismo, o sea, nosotros recibimos el reclamo y lo impulsamos.” (D11SA) 49

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.

“Creo que no representó nada, no ha llegado a nada. No lograron nada porque no tuvieron fuerza. No vi. Estamos hablando no de ahora que no sé que están haciendo ni si existen, pero en ese momento cuando se estaban formando, dicho por gente que estaba participando, que no tenían fuerza, no se les escuchaba mucho. Se les daba lugar como todo, políticamente no negarse a atender a nadie, pero no han tenido fuerza gremial ni de ningún tipo.” (D9DA) 50

Já 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 houve ganhos. Ainda que os episódios não tenham

sido numerosos e duradouros e seus resultados não muito expressivos, o movimento obteve a confiança dos pares.

“Lo que pasa es que implementan las cosas porque hay un buró político, porque hay una maniobra política para algunos beneficiados, y lo que hicimos fue no darle bolilla a lo que decían ellos y autoconvocarnos. Es decir, formar nuestro propio buró político y batallar nosotros con o contra los gremios, ir a la televisión, ir a conferencias, meternos por donde pudiéramos para decir que no se aplique la Ley porque, esto va a ser fuerte para todos, porque esto va a crear un desconcierto para el educador el día de mañana.” (D5PA) 51

“Fue un movimiento político, si bien defendía realmente los derechos de lo que fueron los grandes cambios que se querían producir acá en la Capital Federal. Ellos fueron uno de los primeros (...) a defender al docente. (...). Los formaban una fuerza tan grande o igual a un sindicato de los grandes. Entonces ellos podían meter gente dentro de la estructura de la Secretaría de Educación y más allá también. Cuando uno crea algo de ese tipo es para ese fin, poder llegar a una estructura en la cual poder hacer algo. Creo que la idea de ellos no era mala, conozco gente que son buenos docentes, y no van por la parte monetaria, sino por hacer algo. En la ocasión no consiguieron nada, pero están ahí.” (D1MA) 52

“Cuando se presentan los autoconvocados, que a lo largo del año, se habrán presentado 5 o 6 veces, no muchas más, siempre son toques de atención para los gremios o para el gobierno, especialmente para los gremios, y sirven para eso, para llamar la atención. Porque para mantener luchas largas, una sola hubo importante de interinos autoconvocados. Íbamos todos los días al Palacio Pizzurno a pedir que nos titularicen, hacíamos guardia. Nos turnábamos y nos titularizaron. Después de la última de autoconvocados se creó otro gremio, el 13, creo que se llama autoconvocados. Es un gremio muy chiquitito, que, ya cuando se presentan como gremio, empiezan a perder poder, yo fui a un par de reuniones, pero no me enganché.”(D6PA) 53

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.

“Hubo unos levantamientos de todas las escuelas de autoconvocados. Los gremios no tuvieron nada que ver, porque estaban un poco de acuerdo, discutían algunas cosas, pero todo negociable para los gremios. Los docentes dijeron que no, especialmente en las escuelas técnicas, hubo marchas de hasta 70, 80 mil personas, en Plaza de Mayo. Se pudo parar la Ley ese año. Una de las cosas fundamentales era que la Ley no hablaba de financiamiento educativo, ni lo nombraba. La Ley sale lógicamente en febrero, marzo del 93, cuando no había docentes en las aulas, sí pusieron unos artículos del financiamiento, mejoraron levemente lo que era la Ley, pero la esencia de la Ley, no la tocaron. Los docentes opusieron mucha resistencia. Los gremios no. Es más, en la marcha que estoy diciendo CTERA quiso ponerse a la cabeza y los docentes autoconvocados les dimos la espalda. Nos pusimos para un costado, y todos nos siguieron a nosotros. Ellos tuvieron que ir atrás, porque cuando vieron que el levantamiento era importante, se quisieron poner a la cabeza del pedido, cuando en realidad cuando nosotros fuimos a ver a los gremios, nos decían: _ no, es imposible! Esta es una reforma que ya viene estructurada. Esta es una exigencia del banco tal y del banco tal otro, que es cierto, pero ellos ya tenían con el gobierno... peleaban alguna cosita.” (D6PA) 54

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*²⁵⁴ 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*, já referidos. Essa 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.

Sobre o sentimento dos docentes em relação ao seu próprio trabalho e ante as manifestações de conflito, observam-se traços comuns nos dois países, embora os graus sejam variados.

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.

“(…) pressões para você ser esse professor multifacetado, com ensino, pesquisa e extensão (….) oprimido (….) te cobram, mas não te dão como fazer, aí você não consegue.” (D13PB)

“Lamentavelmente acontece o seguinte: as pessoas tentam e chegam ao limite. Elas vão buscando melhorias. Buscam atualização, buscam um espaço mais apropriado, buscam dar uma aula melhor, mas a medida que vai se esbarrando em dificuldades dentro do setor, na direção, na universidade, na falta de orçamento, elas desistem. Elas aceitam o problema, a limitação e vão tocando o barco daquele jeito.” (D17SB)

“O sentimento é de maior dificuldade mesmo de trabalho, mais situações para resolver, para discutir, mais demandas, então é um desgaste maior no trabalho. (D12DB)

“Eu estou muito desmotivado, não só em função da atuação como professor, porque eu também tenho percebido a falta de interesse dos alunos. A questão salarial também, mas não é isso que me desmotiva mais, é não perceber nos alunos uma vontade que eu percebia antes e não perceber na escola uma possibilidade de mudança bacana, assim, de um projeto.” (D18SB)

“Na verdade, quando você acredita em uma coisa, você quer difundir aquilo ali. Então, eu acredito em uma forma de educação, numa forma de ensino, um conceito de educação, de ciência, um pouco diferente, então, a gente tenta trabalhar dessa forma. Então, na hora que você começa a ser barrada neste tipo de trabalho, você vai procurando alternativas. Tem horas que você é o tempo todo sugada (….) tem momentos que eu me sinto meio acuada, com vontade, às vezes, não de desistir, mas de ir tentando alternativas que eu possa achar, mas desmotivada, porque tem momentos em que você está muito sozinha no processo.” (D16PB)

“Às vezes, eu saio da sala de aula e falo “essa aula foi horrível, ninguém aprendeu nada, eu não sou professora, eu não valho pra nada”. Quando tem reunião, reunião, reunião, você fica “ai que saco, eu não agüento mais, eu quero descanso”. Não sei, eu acho que a gente, como professor, dentro da universidade, a gente tem certo nível de exigência que é bastante grande. Eu não sou só uma

²⁵⁴ Ver relato de um desses participantes no Anexo 6.

professora que dá aula, eu tenho toda uma produção acadêmica que eu preciso de correr atrás dela, uma produção científica que preciso correr atrás dela também, e o envolvimento nessas coisas, nessas questões administrativas. E mais do que isso, a gente tem dentro da escola essa outra preocupação que é muito essa preocupação com o compromisso da escola em si, e a vida da gente não é só isso. Aí você fica “pomba, mas eu não sou só a escola (...) às vezes, você acha que estão te pedindo muito.” (D15PB)

Alguns docentes brasileiros se auto-responsabilizam pelo insucesso das práticas e pela ausência de melhores resultados na escola e no trabalho. Mesmo reconhecendo que tentam fazer o melhor, afirmam sentir-se em débito, por não fazer mais.

“(...) eu tenho feito o meu melhor (...) mas, infelizmente, não tenho proposto nada muito além. Isso é ruim de certa forma, mas é porque eu não tenho visto muita possibilidade, então nesse aspecto que eu fico um pouco chateado.” (D18SB)

E há quem afirme 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.

“A gente se adapta. A reforma é aplicada, a gente se adapta e toca em frente.” (D17SB)

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.

“Me he sentido oprimido en el trabajo (...) por ejemplo, por alguna injusticia, que nombren para un cargo a una persona que tenga menos puntaje que vos. Yo no hice nada, algunos protestan o hacen una denuncia. Mi sentimiento la impotencia.” (D2MA) 55

“El sentimiento en relación a mí, como docente, me la rebusco porque tengo con qué (...) modificar los programas, modificar la estrategia (...) lo que voy recibiendo es cada vez más de esto, menos motivación o sea, la escuela no está desgajada de las otras instituciones del país, es lo mismo, y sufre los mismos avatares.” (D3PA) 56

“Oprimido, tal vez cuando no se transmitir algo, cuando no estoy capacitado con algo, resiento así.” (D4PA) 57

“Un directivo en una época en esta escuela era opresivo. Después una regente que era atosigante, una persona que no te deja respirar, que te saca el aliento, que siempre te desmerece lo que haces, que tiene reacciones como por ejemplo, tirarte algo en una reunión, son casos, sí fui atosigado por gente con la que no me gustaba trabajar.” (D5PA) 58

“Cuando yo empecé a ser docente había más militancia que ahora, ahora no les interesa nada, pero por ahí era tanto el terror que nos habían metido, que no nos metíamos, esa opresión era tan natural, que yo no lo sufrí como una opresión.” (D6PA) 59

Essa sensação de impotência que acomete tanto os docentes brasileiros como os argentinos resulta de um longo processo de precarização do trabalho que, no COLTEC, 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 direção 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 do Colégio nas lutas do sindicato. E tampouco é sem razão o fato destes ainda não terem sido capazes de gerar movimentos coletivos fora de seu âmbito.

Já na ET nº 29, 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 à 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 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.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Mesmo com toda estima, com toda esgrima
Com todo clima, com tudo em cima.
A gente vai levando, a gente vai levando, a gente vai levando
A gente vai levando essa rima.
Mesmo com toda cédula, com toda célula
Com toda súpula, com toda sílaba. A gente vai levando,
a gente vai tocando, a gente vai tomando, a gente vai dourando essa pílula!
(Chico Buarque/Caetano Veloso)*

*... (...) estos son tiempos de pensar
que cada dia somos mas.
(León Gieco)*

Como expressei nos primeiros capítulos deste estudo, para se buscar compreender o conflito docente, partiu-se de alguns pressupostos amparados na literatura específica que se foram reafirmando ao longo da investigação. Alguns deles serão retomados sinteticamente nesta discussão final, em que se pretende dar maior relevância ao objeto do estudo.

Com as transformações que se processam na realidade contemporânea, o capitalismo mundial se reestrutura e se fortalece para dar continuidade ao processo de dominação.

Nesse processo, as classes sociais parecem se reconfigurar e suas estratégias de luta apresentar novos formatos. O conflito entre capital e trabalho, que se manifesta sob diferentes formas nos diversos momentos e espaços da vida social, faz-se presente explícita ou implicitamente, nos novos movimentos sociais, ainda que a sua aparência imediata possa sugerir outra natureza e/ou evidenciar a fragmentação da classe trabalhadora no atual estágio do capitalismo.

Sendo assim, pode-se afirmar que a plasticidade do capital tem levado à plasticidade e fragmentação do trabalho e, em decorrência, a novas formas de manifestação de conflito. A fragmentação dos trabalhadores não significa que as classes tenham sido suprimidas. Ao contrário, as distâncias que as separam se tornaram ainda mais extraordinárias nas últimas décadas, conforme demonstram os índices de concentração da riqueza no mundo. No entanto, esse distanciamento se insere em um processo de fragmentação e complexificação da vida social, na qual as relações sociais, as aspirações contraditórias e o conflito se tornam difusos e, por essa razão, nem sempre se tornam facilmente compreensíveis. Apesar dessa complexidade, o conflito continua se manifestando em todas as instituições da sociedade de forma explícita e/ou implícita, exprimindo-se, também, na educação e, por conseguinte, na escola.

Aliás, pode-se considerar a escola um local propício às manifestações de conflito, tanto por ser um local de trabalho, quanto pela própria natureza da atividade de ensino, onde se presentificam práticas marcadas por fatores históricos, culturais, sociais, institucionais, trabalhistas, entre outras. A atividade nela exercida é um trabalho relacional, que pode ter conseqüências importantes na vida das pessoas. O ensino é dual, sendo, ao mesmo tempo, espaço de reforço à liberação e reprodução da legitimação social. A contradição do ensino é também a contradição dos docentes, que são responsáveis pela implementação das leis de educação e das políticas da escola. Mas, em geral, os docentes não participam da formulação de leis e políticas e dos processos de avaliação. Tanto o processo quanto os resultados de suas atividades são controlados por forças externas. Pode-se compreender que os professores são submetidos a um processo de alienação tanto quanto outros trabalhadores. E lutam contra essa alienação.

Portanto, a escola, como instituição estatal e como local de trabalho, é suscetível de reivindicações políticas e caracteriza-se por relações de produção capitalistas. Constitui-se como espaço de conflito e de resistência.

Com essas referências, buscou-se estudar dois países da América Latina, especificamente Brasil e Argentina, e observou-se, por exemplo, que neles foram empreendidas reformas do Estado e, em seu bojo, as reformas da educação profissional, que são importantes representações da referida plasticidade do capital na medida em que, articulando-se com os interesses de setores econômicos dos respectivos países, procuram conferir uma institucionalidade distinta a esse tipo de educação. Para atender aos novos requerimentos da reestruturação produtiva desses setores, empreenderam-se significativas transformações na política, no ensino, nas escolas e no trabalho nelas exercido.

O estudo das reformas de educação profissional do Brasil e da Argentina, a partir da década de 1990, comprovou que o tema do conflito docente se fez e ainda se faz presente e com intensidade em ambos, pois sob a tensão do processo de sua implementação e acomodação os trabalhadores docentes vêm oferecendo respostas às transformações em âmbito interno e externo à escola.

Ao se adentrar as escolas pesquisadas, observou-se e demonstrou-se que efetivamente os trabalhadores docentes brasileiros e argentinos se deparam com inúmeras mudanças e dificuldades localizadas nos sistemas de ensino, na organização da escola e no trabalho docente e que estas se relacionam. Tais dificuldades desencadeiam tensões entre os próprios docentes (regentes, sindicalistas e diretores) e com outros segmentos da escola. Do mesmo modo, demonstrou-se que estes experimentam situações de conflito distintas em seu cotidiano e que também empreendem esforços diferenciados para enfrentar as dificuldades, seja individualmente ou de forma grupal e, às vezes, coletivamente.

Nas escolas pesquisadas, as motivações do conflito observadas se assemelham em alguns aspectos e também detêm singularidades. No COLTEC, os motivos passam pelas diferentes concepções de ensino e de sociedade, pela concepção de política para a educação profissional, pela disputa por poder e *status* individual e de grupos e/ou áreas, por aumento na titulação e produtividade, aspectos que se reproduzem nas disputas por vagas, por propostas pedagógicas, por melhorias nas condições de trabalho, entre outras. Na ET nº 29, estes emergem da disputa por posições de poder que se expressa também na disputa por espaços físicos na escola; por meios adequados para a realização do trabalho; por privilégios obtidos por alguns e pela competição para a obtenção de cargos e horas de trabalho que repercutem sobre os vencimentos.

As ações desenvolvidas pelos docentes das duas escolas ante as manifestações de conflito também se aproximam. Em ambas, recorrem-se às reuniões ou iniciativas semelhantes, ainda que estas possam ser também consideradas excessivas e cansativas. É comum o diálogo entre pares ou o apoio aos docentes por parte de técnicos e de superiores ou autoridades competentes. Particularmente na escola do Brasil, procuram-se alternativas como uso de instalações fora do local de trabalho, ou seja, fora da escola, para a realização de atividades e busca-se, através da formação de grupos, defender e/ou fortalecer interesses e/ou propostas, o que se associa à possibilidade de obtenção de recursos para a melhoria das condições materiais de trabalho de organismos de fomento à pesquisa. Na escola argentina, as ações empreendidas se concentram no recurso às ações jurídicas em defesa de direitos, a conformação de movimentos coletivos extra sindicais e na ocupação do tempo de aulas para a realização de atividades como preparação, avaliação e planejamento, o que emerge como estratégia tacitamente deliberada pelos professores com o objetivo de reduzir a extensão do tempo de trabalho para além de sua jornada.

Em ambos os países, tais ações podem ser compreendidas como a *luta implícita* dos docentes, 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 e estratégias, os docentes brasileiros e portenhos obtiveram alguns ganhos concretos bem como outros membros da comunidade, como o coletivo de docentes, alunos e pais. No Brasil, os ganhos afirmados foram a melhora nas condições de trabalho, na realização profissional docente, na relação com os colegas de trabalho e no desempenho dos alunos, enquanto no caso argentino estes foram a explicitação de posições e opiniões perante o coletivo de docentes e melhorias no ambiente de trabalho.

Em ambos os países, os docentes obtiveram 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.

Não é sem razão que os sentimentos dos docentes são tão fortes em relação ao seu próprio trabalho e ante as manifestações de conflito nele experimentadas. No Brasil, eles empreendem muitos e diferentes esforços em seu cotidiano de trabalho para superar as dificuldades, mas ante as fortes pressões sofridas e os sucessivos e permanentes limites exprimem seu desgaste, desmotivação e, muitas vezes, sua desistência. À atuação restrita dos professores e à sua desvalorização expressa nos reduzidos salários acrescenta-se o desinteresse dos alunos como forte concorrente no processo de desmotivação docente. Os sentimentos de solidão e de indignação ante a expropriação da vida que as exigências do trabalho têm implicado são, também, expressos nesse processo. Não raro, os docentes brasileiros se sentem responsáveis e se culpabilizam pelo insucesso das práticas escolares e pela ausência de melhores resultados no ensino, quando, na realidade, as causas estão nas políticas e no sistema.

Entre os docentes argentinos, os sentimentos prevalentes manifestos foram a desmotivação e a impotência para resolver problemas enfrentados no cotidiano de seu trabalho. Mas também a desistência foi observada em alguns casos, tanto em veteranos quanto em jovens docentes na escola.

O sentimento de impotência presente entre os docentes brasileiros e os argentinos, embora resulte de um extenso e difuso processo de precarização do trabalho, apresenta traços particulares. No Brasil, ele se deve muito à ausência de autonomia da escola no interior da universidade e ao seu permanente risco de extinção. A luta por essa sobrevivência parece sobrepor-se às demais questões do ensino ou das reformas e inibir ainda mais a já difícil reflexão e organização coletiva dos docentes em prol de interesses comuns. Esse fato talvez explique parte da histórica participação reduzida dos professores do COLTEC nas lutas do sindicato e o fato destes ainda não terem sido capazes de gerar movimentos coletivos fora de seu âmbito. Na Argentina, a precarização do trabalho docente se deve muito à perda de sentido que a reforma da educação imputou à educação profissional e, em decorrência, às escolas, seu público e seus trabalhadores. Nesse processo, os docentes são submetidos à enorme sobrecarga de trabalho. A extensão e a intensificação do trabalho dificultam o intercâmbio e limitam a organização coletiva dos trabalhadores docentes em torno de interesses comuns, tal como ocorre no Brasil. 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, e que representou a persistência e a resistência coletiva dos

professores. Um movimento que experimentado em vários momentos da história argentina recente já deu mostras que pode retornar quando as circunstâncias assim o favorecerem. O fato é que 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. No contexto atual, os estudantes brasileiros demonstraram muito mais essa capacidade de resistência coletiva, haja vista os episódios referidos.

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 adquiriu o sentido de fortalecer os sujeitos em âmbito individual e/ou grupal.

Em última análise, os docentes das escolas pesquisadas parecem procurar direta ou indiretamente, através dessas estratégias, escapar da alienação, do controle, da dominação e da exploração que lhes são impostos. E, nessas ações de resistência cotidianas, surgem elementos que desafiam a regularidade da reprodução imposta pelo capital, ou seja, alguns elementos embrionários, como os assinalados por Castoriadis, capazes de contribuir para fazer gerar uma nova forma de organização social, um novo comportamento, uma nova mentalidade humana.

Em ambos os países, os professores “vão levando ... vão levando ... vão levando” apesar das adversidades enfrentadas no trabalho, como reiteradamente anunciado na canção de Chico Buarque de Holanda e Caetano Veloso, escolhida para compor a epígrafe deste trabalho. Mas seus relatos induzem a crer que não se trata de um levar à deriva ou somente para garantir a sua própria subsistência, embora esse significado se evidencie claramente. Na tenacidade de seu cotidiano, os docentes buscam mudar algo na escola e no seu próprio trabalho. Isso indica que empreendem um esforço para além da luta pela sobrevivência. Talvez eles se movam pela certeza ou pela intuição de que, em algum

momento de sua extenuante trajetória, às vezes solitária, às vezes grupal, a correlação de forças e as circunstâncias ensejarão que em um amplo surto de lutas coletivas o movimento docente dê a sua imprescindível contribuição à luta da classe trabalhadora. Talvez “*cada día sean mas que ya quieren la tierra libre pisar*” como anuncia León Greco, outra escolha para a epígrafe deste trabalho.

Por essa razão, considera-se importante continuar investigando as estratégias de resistência dos docentes buscando, à luz dos referenciais teóricos, compreendê-las em sua dimensão potencial de ruptura com o particularismo e de mudança que lhes é intrínseca.

Ao finalizar este trabalho a respeito de um tema ao mesmo tempo candente e complexo, espinhoso e intrigante como é o conflito docente, tem-se a clara percepção de incompletude da empreita. Muitas indagações originais ou suscitadas no processo, envolvendo os dois países, algumas diretamente dirigidas ao foco da pesquisa e outras mais distanciadas, mas igualmente instigantes da curiosidade científica, ficaram em aberto, como possibilidades para estudos futuros.

Não houve a ingênua pretensão de esgotar o assunto e sim de tentar olhá-lo mais de perto, com maior atenção, de modo a procurar identificar as ações docentes que buscam ruptura com o quadro de precarização do trabalho e que ensejam potencialidades emancipatórias.

As reformas da educação e as escolas estudadas seguem seu curso e novas circunstâncias podem emergir interferindo nas políticas, na organização escolar, no trabalho docente, em seu público e nas ações dos sujeitos. Em meio a um conjunto de interesses em conflito – individuais e coletivos, internos e externos às escolas – bem como projetos, estratégias, atos, que se coadunam e/ou se contrapõem nessas realidades implicando um movimento dinâmico, o resultado dessa história continua em aberto, como também aberto se encontra o desafio de consolidação de uma concepção e de uma ação coletiva efetivamente transformadora, gestada e orientada pela prática social daqueles que compõem a classe trabalhadora em sua configuração atual.

REFERÊNCIAS

- ABRANCHES, S.H. *Política social e combate à pobreza: a teoria da prática*. In: ABRANCHES, S.H.; SANTOS, W.G. e COIMBRA, M. *Política social e combate à pobreza*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998. 4ª Ed.
- AFONSO, A. J. *Políticas Educativas e Avaliação Educacional. Para uma análise sociológica da reforma educativa em Portugal*. (1985-1995). Braga: Universidade do Minho, 1999.
- ALTAMIRA, J. *Cavallo en Rusia*. Prensa Obrera n. 600, 10/9/1998. Disponível em: <<http://www.po.org.ar/po/po600/cavallo.htm>>. Acesso em 14/04/2008.
- ALTAMIRA, J. *Una crisis excepcional, que reclama una salida de conjunto*. Xº Congreso del Partido Obrero. Prensa Obrera n. 632 - 25/6/99. Disponível em: <<http://www.po.org.ar/po/po632/una.htm>>. Acesso em 14/04/2008.
- ALVAREZ, R. H. *El Colegio Reconquista de Buenos Aires. Introducción a su historia*. 1996. (Mimeo).
- ALVES-MAZZOTTI, A. J., GEWANDSZNAJDER, F. *O método nas ciências naturais e sociais: Pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira, 1998.
- AMORIM, M. *O plano de expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica: persistência da dualidade estrutural?* II Congresso LUSO-BRASILEIRO de História da Educação. Porto, Junho 2008. Disponível em <http://web.letras.up.pt/7clbheporto/trabalhos_finais/eixo7/IG816.pdf>. Acesso em 12/11/2008.
- ANDES-SN. Circular nº 268/08: *A farsa cutista de 6 de setembro e a defesa do ANDES-SN*. Disponível em <<http://www.andes.org.br/>>. Acesso em 16/09/2008b.
- ANDES-SN. *Análise da Proposta do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES*. 47 CONAD. Natal, RN, novembro de 2003. Disponível em: <<http://www.andes.org.br/>>. Acesso em 07/08/2008.
- ANDES-SN. *Circular nº 162/08*, de 17 de junho de 2008, que envia nota da diretoria do ANDES-SN aos docentes da carreira de 1º e de 2º grau das IFE. Disponível em: <<http://www.andes.org.br/>>. Acesso em 20/08/2008.
- ANDES-SN. *Circular nº 372/2004* Brasília, 27 de outubro de 2004. Manifesto pela unidade do movimento docente organizado no ANDES-SN. Disponível em <http://www.andes.org.br/secretaria/arquivo/default_circulares_2004.asp?start=1276>. Acesso em 10/09/2008.
- ANDES-SN. *Moção de Apoio: Pela liberdade de organização sindical. Basta de ataques. Em defesa do ANDES-SN*. Disponível em <<http://www.andes.org.br/>>. Acesso em 16/09/2008a.
- APPLE, M. W.; TEITELBAUN K. *Está o professorado perdendo o controle de suas qualificações e do currículo?* In Teoria e Debate, n. 4, 1991.
- ARAÚJO, R. *Modelo de competência*. In: FIDALGO, F.; MACHADO, L. (Ed.). *Dicionário da Educação Profissional*. Belo Horizonte: SETASCAD/NETE-FAE-UFMG, 2000.
- ARELARO, L. *Política de fundos na educação: duas posições*. In: LIMA, M. J. R. et al. *FUNDEB: Avanços a universalização da educação básica*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.
- ARELARO, L. R. G. *A municipalização do ensino no estado de São Paulo: antecedentes históricos e tendências*. In: OLIVEIRA, C. et al. *Municipalização do ensino no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- ARGENTINA. *Ley de Transferencia de los Servicios Educativos. Ley nº 24.04*. Ministerio de la Educación Ciencia y Tecnología. 1992.

ARGENTINA. *Documento para el Debate - Ley de Educación Nacional: Hacia una Educación de Calidad para una Sociedad más Justa*. Presidencia de la Nación. Ministerio de la Educación Ciencia y Tecnología. Mayo, 2006.

ARGENTINA. *Ley de Educación Nacional de la Argentina*, Ley n° 26.206. Poder Ejecutivo Nacional. Ministerio de la Educación Ciencia y Tecnología. Diciembre, 2006.

ARGENTINA. *Ley de Educación Técnico Profesional*. Ley n° 26.058. Ministerio de la Educación Ciencia y Tecnología. Septiembre, 2005.

ARGENTINA. *Ley Federal de Educación*. Ley n° 24.195. Ministerio de la Educación Ciencia y Tecnología. 1993.

ASOCIACIÓN DEL MAGISTERIO DE ENSEÑANZA TÉCNICA. *Estatuto del Docente Municipal*. Ordenanza n 40.593. AMET, Regional 1, G.C.B.A., 2004

ASOCIACIÓN GREMIAL DOCENTE DA UNIVERSIDADE DE BUENOS AIRES/AGD-UBA. *Impulsando el Debate sobre la Ley Educativa. La farsa del consenso*. La Gremial n° 3, junio, 2006.

AUGUSTO, M. H. O. G. *Trabalho docente e organização escolar na Rede Estadual de Ensino em Minas Gerais*. (Dissertação de Mestrado). Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG, 2004.

AZUL, R. *Governo mexicano acirra a repressão em Oaxaca*. Disponível em: <<http://www.wsws.org/pt/2006/nov2006/port-n20.shtml>> Acesso em 15/02/2007.

BALTAR, P. E. A.; DEDECCA, C. S.; HENRIQUE, W. *Mercado de trabalho e exclusão social no Brasil*. In: OLIVEIRA, C. A. B. de; MATTOSO, J. E. L. *Crise e trabalho no Brasil: Modernidade ou volta ao passado?* São Paulo: Scritta, 1996.

BANCO MUNDIAL. *Estrategia de Asistencia al País para la República Argentina 2006-2008*. Documento del Banco Mundial. Informe No. 34015-AR, 4 de mayo de 2006.

BANCO MUNDIAL. *Relatório do Desenvolvimento Mundial 2000/2001: O ataque à pobreza*. Disponível em: <www.obancomundial.org/content/_downloadblob.php?cod_blob=132>. Acesso em 15/02/2007

BANCO MUNDIAL. *Relatório sobre a América Latina e Caribe*. 2008. *Raising Student Learning in Latin America: The Challenge of the 21st Century*. Disponível em: <<http://www.bancomundial.org.alc/>>. Acesso em: 08/06/2008.

BANCO MUNDIAL. *Notas sobre o Brasil. Parceria com o Banco Mundial*. Disponível em: <http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/HOMEPORTUGUESE/EXTPAISES/EXTLACINPOR/BR_AZILINPOREXTN/0,,contentMDK:21354306~menuPK:3817183~pagePK:1497618~piPK:217854~theSitePK:3817167,00.html>. Acesso em: 08/10/2008a.

BARROSO, J. (org.). *O Estudo da Escola*. Portugal: Porto Editora. 1996. Coleção Ciências da Educação.

BASUALDO, E. *Las reformas estructurales y el plan de convertibilidad durante la década de los noventa: el auge y la crisis de la valorización financiera*. Buenos Aires: FLACSO-Argentina. 2003.

BEISIEGEL, C.R. *Educação e sociedade no Brasil após 1930*. In: Fausto, B. (Org.). *História geral da civilização brasileira*. 2. ed. São Paulo: DIFEL, 1986. t. 3, v. 4, p. 381-416.

BERNARDO, J. *Economia dos conflitos Sociais*. São Paulo: Cortez. 1991

BERNARDO, J. *Estado: a silenciosa multiplicação do poder*. São Paulo: Escrituras Editora, 1998.

BERNARDO, J. *Transnacionalização do capital e fragmentação dos trabalhadores: ainda há lugar para os sindicatos?* São Paulo: Boitempo Editorial, 2000.

BID. *Estratégia do Banco Para o Brasil (2004-2007)*. Disponível em: <<http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=423317>>. Acesso em 20/05/2007.

- BIRD. *Educación técnica y formación profesional: documento de política*. Washington, DC, 1992.
- BIRGIN, A. *La docencia com otrabajo: la constucción de nuevas pautas de inclusión y exclusión*. In: GENTILI, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.) *A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho*. São Paulo; Buenos Aires: Cortez/CLACSO, 2001.
- BLACKBURN, S. *Dicionário Oxford de filosofia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.
- BLANCO, A. F. *La decadencia argentina, más pobreza y más desigualdad*. Observatorio de la Economía Latinoamericana, Nº 37, 2005. Disponível em: <<http://www.eumed.net/coursecon/ecolat/oel37.htm>>. Acesso em 08/02/2007.
- BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N.; PASQUINO, G. *Dicionário de Política*. Tradução Carmen C. Varriale et al. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 11ª Edição, 1998.
- BOITO JUNIOR, A. *A crise do sindicalismo*. In SANTANA, M.A.; RAMALHO, J.R. (Org.) *Além da fábrica: trabalhadores, sindicatos e a nova questão social*. São Paulo: Boitempo editorial, 2003. (Coleção Mundo do Trabalho).
- BORDENAVE, J. E. D. *O Que é Participação?* São Paulo: Editora Brasiliense, 1983.
- BORGES, A. *O FMI e as reformas trabalhistas*. Rebelión, 3 de noviembre del 2003. Disponível em: <<http://www.rebelion.org/brasil/031103borges.htm>>. Acesso em 20/05/2007.
- BOTERO, L. D. R. *Escuela pública en conflicto armado*. Instituto Popular de Capacitación – IPC, de la Corporación de Promoción Popular. Medellín, Colombia. Enero del 2003. Disponível em: <<http://www.hrea.org/lists/educa-dh/markup/msg00646.html>>. Acesso em 08/02/2007.
- BOTTOMORE, T. (Ed.). *Dicionário do pensamento marxista*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1988.
- BOUDON, R. BOURRICAUD, F. *Dicionário Crítico de Sociología*. São Paulo Editora Ática, 1993.
- BOURDIEU, Pierre. *Esboço de uma teoria da prática*. In: ORTIZ, Renato (Org.). *Pierre Bourdieu: sociologia*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1983. (Grandes Cientistas Sociais, 39).
- BRASIL. *Ministério do Trabalho. Sistema público de emprego e educação profissional: implementação de uma política integrada*. Brasília: SEFOR, 1996a.
- BRASLAVSKY, C. e GVIRTZ S. *Nuevos desafíos y dispositivos en la política educacional latinoamericana del fin de siglo*. Cuadernos Educación Comparada n.4. Política y Educación e Iberoamérica, OEI, 2000.
- BRUNO, L. *O que é Autonomia Operária*. São Paulo: Editora Brasiliense, Série Coleção Primeiros Passos, 1985.
- CADARSO, P. L. L. *Fundamentos teóricos del conflicto social*. Madrid: Siglo XXI Editores, 2001.
- CALCAGNO, A. F. *Ajuste estructural, costo social y modalidades de desarrollo en América Latina*. In: SADER, E. (Compilador). *El ajuste estructural en América Latina. Costos sociales y alternativas*. Buenos Aires: CLACSO, março de 2001.
- CAMPOS, M. M. M. *Escola e participação popular: a luta por educação elementar em dois bairros de São Paulo*. Tese de doutoramento. FFLCH-USP, 1982.
- CAMPOS, R. C. *Luta dos trabalhadores pela escola*. (Dissertação de Mestado). FAE/UFMG, 1985.
- CANÁRIO, R. (Org.). *Educação popular e movimentos sociais*. Simpósio Luso-Brasileiro “Educação Popular e Movimentos Sociais”. Lisboa: Educa/Unidade de I&D de Ciências da Educação, 2007.
- CANÁRIO, R. *Escolas e Mudanças: da lógica da reforma à lógica da inovação*. In: AFONSO, A. J. *Políticas Educativas e Avaliação Educacional. Para Uma Análise Sociológica da Reforma Educativa em Portugal*. (1985-1995). Braga: Universidade do Minho, 1999.

- CANDIA, A. N. *Razones y Estrategías de la Descentralización Educativa: Un Análisis Comparado de Argentina y Chile*. Revista Iberoamericana de Educación. N. 34, Enero-Abril, 2004.
- CARDOSO, A. M. *A década neoliberal e a crise dos sindicatos no Brasil*. São Paulo: Boitempo editorial, 2003. (Coleção Mundo do Trabalho).
- CARNOY, M. *Mundialização e reforma da educação: o que os planejadores devem saber*. Brasília: UNESCO Brasil, IPE, 2003.
- CARVALHO, M. P. de. *Gênero e política educacional em tempos de incerteza*. In: Alvaro Moreira Hypolito; Luís Armando Gandin. (Org.). Educação em tempos de incertezas. 1 ed. Belo horizonte: Autêntica, 2000, v. , p. 137-162.
- CARVALHO, M. P. de. *Gênero e trabalho docente: em busca de um referencial teórico*. In: BRUSCHINI, C.; Hollanda, H. B. de. (Org.). Horizontes plurais: novos estudos de gênero no Brasil. São Paulo: Ed. 34/ FCC, 1998, v., p. 379-409.
- CARVALHO, M. P. de. *Ritmos, fragmentações: tempo e trabalho docente numa escola pública de 1o. grau*. Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas, São Paulo, v. 84, n. 84, p. 17-30, 1993.
- CASASSUS, J. *A reforma educacional na América Latina no contexto da globalização*. Cadernos de Pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas. n. 114, nov. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a01n114.pdf>>. Acesso em 02/01/2008.
- CASTEL, R. *As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- CASTEL, R. *As transformações da questão social*. In: BELFIORE M. et al. (org.). Desigualdade e a questão social. São Paulo: EDUC, 2000.
- CASTORIADIS, C. *A experiência do movimento operário*. São Paulo: Editora Brasiliense S.A., 1985.
- CASTORIADIS, C. *A Instituição imaginária da sociedade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- CASTRO OLIVEIRA, B. A. C. *Nhandekuary - nossa gente: o tempo da aldeia no espaço da metrópole*. In: Ana Fani Alessandri Carlos; Ariovaldo Umbelino de Oliveira. (Org.). Geografia das Metrôpoles. 1ª ed. São Paulo: Contexto, 2006, v. 3, p. 91-131.
- CATANI, A. M.; PORTELA, R. *Reformas Educacionais em Portugal e no Brasil*. Autêntica, 2007.
- CENTRO DE ESTÚDIOS Y INVESTIGACIONES LABORALES. *La Educación Técnico Profesional y las Demandas del Sistema Productivo. Desde la perspectiva de un análisis crítico de los planes de estudio y sus componentes pedagógico organizacionales. La situación de los técnicos electrónicos*. Documento Síntesis. Febrero, 2003. (Mimeo)
- CHAUÍ, M. *Conformismo e resistência: aspectos da cultura popular no Brasil*. São Paulo: Editora Brasiliense S.A., 1986.
- CHESNAIS, F. *A mundialização do capital*. São Paulo: Xamã, 1996.
- CHOMA, J. *Não ao pacto social de Cristina Kirchner, nova presidente da Argentina*. In site <http://www.pstu.org.br/> (Retirado em 30/10/2007).
- CLARIN.COM. *Murió el docente y aumenta la tensión social en Neuquén*. 06 Abr. 2007. Disponível em: <<http://www.clarin.com/diario/2007/04/06/elpais/p-00315.htm>>. Acesso em 01/08/2008.
- COGGIOLA, O. *O governo Lula: da esperança à realidade*. São Paulo: Xamã, 2004.
- COLLIER, D. (Org.) *O novo autoritarismo na América Latina*. Tradução de Marina Teixeira Viriato de Medeiros. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

- COLTEC. Educação Profissional de nível técnico no COLTEC. Recomposição de vagas através de cursos pós-medios. 2001. In: TRABALHO Memória do COLTEC: Turmas do 3º ano/2004. [Belo Horizonte]: [s.n.], [2004], [Relatório de Pesquisa]. [Biblioteca do COLTEC/UFMG].
- COLTEC. Trabalhos da Comissão de Reforma da Educação Profissional no COLTEC. 2000. In: TRABALHO Memória do COLTEC: Turmas do 3º ano/2004. [Belo Horizonte]: [s.n.], [2004], [Relatório de Pesquisa]. [Biblioteca do COLTEC/UFMG].
- CONFEDERACIÓN DE TRABAJADORES DE LA EDUCACIÓN DE LA REPÚBLICA ARGENTINA. Carpa Blanca (1997 - 1999) Especiales. Publicado el 11/09/2005. Disponível em: <<http://www.ctera.org.ar/item-info.shtml?x=61588>>. Acesso em 02/02/2008.
- CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN TÉCNICA. *Reglamento General de los Establecimientos del CONET*. Buenos Aires, Argentina: Saint Claire Editora S.R.L. (1983)
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO TÉCNICA. CONET: origen y desarrollo de sus actividades. La intervención de instituciones, empresas y sindicatos para la Formación Profesional. Buenos Aires, junio de 1972.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE nº 04, de 1999. Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação profissional de nível técnico. Brasília, 1999. Disponível em: <www.mec.gov.br/>. Acesso em 20/06/2006.
- CONTRERAS, J. *A autonomia dos professores*. - São Paulo: Cortez, 2002.
- CORAGGIO, J. L. Desenvolvimento humano e educação: o papel das ONGs latino-americanas na iniciativa da educação para todos. São Paul: Cortez, 2000.
- CORAGGIO, J. L. *Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problema de concepção?* In: DE TOMMASI et al. (org.) *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. – São Paulo: Cortez, 1998.
- CORBALÁN, M. A. (2002). *El Banco Mundial. Intervención y disciplinamiento. El caso argentino, enseñanzas para América Latina*. Buenos Aires: Biblos, 2002.
- CORRÊA, M. L. & PIMENTA, S. M. *Formação profissional e participação: estratégias de controle político no contexto da reestruturação produtiva*. Trabalho & Educação, Revista do NETE, Belo Horizonte, FAE/UFMG, n. 6, 2000.
- COSTA, M. C. V. *Trabalho docente e profissionalismo*. Porto Alegre: Sulina, 1995.
- CTERA. *Condiciones para democratizar el acceso a la escuela secundaria obligatoria*. Informes y estudios sobre la situación educativa Nº 7 Buenos Aires, Agosto 2008. Área de Informaciones y Estadísticas del Instituto de Investigaciones Pedagógicas Marina Vilte. Disponível em: <http://web.wamani.apc.org/aa180/img_upload/efdda831483156d55ea631ca8ae76d0f/18_09_2008_IIPMV_CTERA_Informe_N_7_Acceso_a_la_Secundaria_agosto_2008.pdf>. Acesso em 12/09/2008.
- CUNHA, L. A. *Ensino médio e profissional: da fusão a exclusão*. Tecnologia e Cultura. Revista do CEFET/RJ, Rio de Janeiro, ano 2, n.2, jul.-dez. 1998.
- CUNHA, L. A. *O ensino industrial manufactureiro no Brasil*. In: Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 14, mai/jun/ago, 2000a.
- CUNHA, L. A. *Ensino médio e ensino técnico na América Latina: Brasil, Argentina e Chile*. Cadernos de Pesquisa, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n. 111, p. 47-70, dez. 2000b.
- CUNHA, L. A. *Ensino Superior e universidade no Brasil*. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C.G. *500 anos de educação no Brasil*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000c.
- CUNHA, L. *O ensino profissional na irradiação do industrialismo*. São Paulo: Editora UNESP; Brasília: Flacso, 2000d.

- CUNHA, L. A. As agências financeiras internacionais e a reforma brasileira do ensino técnico: a crítica da crítica. In Zibas, D. et all. O ensino médio e a reforma da educação básica. Brasília: Plano Editora, 2002.
- CURY, C. R. J. *Lei de Diretrizes e Bases e perspectivas da educação nacional*. Revista Brasileira de Educação, n. 8, mai-ago/1998, p. 72-73.
- CURY, C. R. J. *Leis Nacionais da Educação: uma conversa antiga*. In: CURY, et all (Org.). Medo a liberdade e compromisso democrático: LDB e Plano Nacional da Educação. São Paulo: Editora do Brasil, 1997.
- DE TOMMASI, L. *Financiamentos do Banco Mundial no setor educacional brasileiro: os projetos em fase de implementação*. In: DE TOMMASI et al.(org.) O Banco Mundial e as políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1998.
- DESDE EL AULA. *Contra el proyecto oficial de educación técnico-profesional. Un reportaje*. Publicação em 10/08/2005. Disponível em <<http://desdeelaula.blogspot.com/2005/08/contra-el-proyecto-oficial-de-educacin.html>>. Acesso em 20/09/2008.
- DI TELLA, T. *Para uma política latino-americana*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra S. A. 1969.
- DIARIO MI BELGRANO. *Anonimo*. s/d. Disponível em: <<http://www.cacerolazos.8k.com/anonimo.htm>>. Acesso em 20/08/2008.
- DICCIONARIO GENERAL DE LA LENGUA ESPANOLA. Madrid: SM Ediciones, 2006.
- DIKER, G. *Consideraciones teóricas para um abordaje histórico del gremialismo docente*. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPEd), 18., 1995, Caxambu. 25 anos da ANPEd. Caxambu: ANPEd, 1995. (CD-ROM)
- DINIZ, E; AZEVEDO, S. de (Org.). *Reforma do Estado e democracia no Brasil: dilemas e perspectivas*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1997.
- DOMINGUES, J. M. *Instituições formais, cidadania e autonomia*. (Mimeografado). 2006
- DUSSEL, I; PINEAU, P. *De cuando la clase obrera entro al paraíso*. In PUIGGRÓS, A. (org.) Historia de la educación em la Argentina: discursos pedagógicos e imaginário social em el peronismo 1945-1955. 1ª ed. Buenos Aires: Galerna, 2003.
- EDER, K. *A nova política de classes*. Tradução Ana Maria Sallum. Bauru, SP: EDUSC, 2002.
- ENGUITA, M. F. *A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização*. Teoria e Educação, n. 4. Porto Alegre: Pannonica Editora Ltda, 1991.
- ENGUITA, M. F. *La Escuela a Examen*. Madrid: Eudema. (1990). In: GARCÍA, E. Reforma Escolar, acumulación, legitimación y estado del bienestar. In: Sociedad Cultura y Educación. Madrid: CIDE/Univ. Complutense, 1991, p. 137 - 153
- FANFANI, E. T. *La condición docente: análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2007.
- FARDIN, V. L. *Tecendo análises sobre o trabalho docente nos ciclos de formação da Escola Plural*. Dissertação (Mestrado). Belo Horizonte: Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2003.
- FELDFEBER, M. *La nueva regulacion estatal en la reforma del sistema educativo argentino*. Trabalho apresentado no GT Estado e Política Educacional, na 21ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Caxambú, Brasil, 19 al 24 de Septiembre de 1998.
- FELDFEBER, M.; SOFORCADA, F. *La educaci3n en las Cumbres de las Am3ricas. Um an3lisis cr3tico de las pol3ticas educativas de la 3ltima d3cada*. Buenos aires: Miño e Dávila Editores, 2005.
- FERREIRA, A. B. H. *Novo dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.
- FINNEGAN, F.; PAGANO, A. *El derecho a la educación en Argentina*. - 1a ed. - Buenos Aires: Fund. Laboratorio de Políticas Públicas, 2007.

- FIORI, J. L. *Brasil no espaço*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- FOLHA DE SÃO PAULO. *Argentina enfrenta queda da qualidade de ensino e evasão*. Edição de 21/06/2004.
- FONSECA, M. *O financiamento do banco Mundial à educação brasileira: vinte anos de cooperação internacional*. In: DE TOMMASI et al.(org.) *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1998.
- FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. *A Gênese do decreto n. 5154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita*. In: Frigotto, G.; Ciavatta, M.; Ramos, M. (Org.). *Ensino Médio Integrado: Concepção e contradição*. São Paulo: Cortez, 2005.
- GALLART, M. A. *La educación Tecnológica superior en Argentina*. In.: Seminário Internacional La Universidad Latinoamericana ante los Nuevos Escenarios de la Región. (1994: México). Universidad Iberoamericana. México, 1995.
- GALLART, M. A. *La educación Técnica y profesional y su reordenamiento legislativo*. Buenos Aires: Ideas y Trabajos. Boletín de la Academia Nacional de Educación, n. 62, Agosto, 2005.
- GALLART, M. A. *La escuela técnica industrial en Argentina. ¿Un modelo para armar?* Montevideo: Cinterfor-OIT, 2006.
- GARCIA, S. R. de O. *O ensino médio integrado a educação profissional: a implantação na rede pública do Paraná*. I Encontro Internacional Trabalho e Perspectivas de Formação dos Trabalhadores - LABOR/UFC. Fortaleza, 2006.
- GASPARINI, S. M.; Barreto, S. M.; Assunção A. A. *O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 189-199, maio/ago. 2005.
- GCBA. *Programa de Fortalecimiento Institucional de la Escuela Media de la Ciudad de Buenos Aires. La tutoria en los primeros años del nivel medio. Orientaciones para la formulación y el desarrollo de proyectos*. Secretaria de Educación, 2002.
- GENTILI, P, SUÁREZ, D. *La conflitividade educativa na América Latina*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Campus Virtual, Curso Movimientos sociales, conflicto y políticas educativas em América Latina, Classes 1 e 2. 2004. Disponível em:<<http://www.clacso.edu.ar>>. Acesso em 28/09/2006.
- GENTILI, P; FRIGOTTO, G. (org.) *A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho*. Coleção Grupos de Trabalho. Grupo de Educação, Trabalho e Exclusão Social – Buenos Aires: CLACSO, 2000.
- GENTILLI , P, SADER, E; BORON, A. (org). *Pos-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático*. Sao Paulo: Paz e Terra, 1998.
- GIDDENS, A *As consequências da modernidade*. SP. Unesp. 1991.
- GINDIN, J. J. *Sindicalismo docente e Estado. As práticas sindicais do magistério no México, Brasil e Argentina*. (Dissertação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Programa de Pós-graduação em Educação. Rio de Janeiro, 2006.
- GOMES, L. *Trabalho multifacetado de professores/as: a saúde entre limites*. Dissertação (Mestrado) - Escola Nacional de Saúde, Fundação Osvaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2002.
- GONÇALVES, D. C. *Administração de conflitos na escola*. Dissertação de Mestrado. FAE-UFRJ, 1992.
- Governo Federal. *Dados sobre o Brasil*. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/pais/indicadores/categoria_demograficos/categoria_view/>. Acesso em 10/08/2008.
- GUELMAN, A. *Tabajo, Empleo y Escuela Média Técnica*. In.: 2º Congreso Nacional de Educación. 1º Congreso Internacional de Educación. Córdoba. Octubre 2001. (Manuscrito)
- HAGUETTE, T.M.F. *Metodologias qualitativas na sociologia*. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

- HERRERA, D. D. *Convivencia y conflicto escolar*. Medellín (2006). Disponível em: <http://www.saliendodelcallejon.pnud.org.co/buenas_practicas.shtml?x=2737>. Acesso em 08/02/2007.
- HOBBSAWM, E. *A era do capital*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- HYPÓLITO, A.M. *Processo de Trabalho na Escola. Algumas categorias para análise*. Teoria & Educação, Porto Alegre, nº 4, 1991.
- IANNI, O. *O Ciclo da Revolução Burguesa*. Petrópolis: Editora Vozes, 1985.
- IBARRA, C.F. *Militarización, crimen y poder invisible en Guatemala: el retorno del centauro*. In: SEOANE, J.(Comp.). *Movimientos sociales y conflicto em América Latina*. Buenos Aires: CLACSO, 2004.
- IBARROLA, M.; LOYO, A. *Estructura del sindicalismo docente en América Latina*. In: TIRAMONTI, G.; FILMUS, D. (Coord.). *Sindicalismo docente y reforma en América Latina*. Buenos Aires: FLACSO; Temas, 2001.
- IMEN, P. *La calidad educativa como presente griego o el evangelio pedagógico según Tedesco*. Desde el Aula, Cuaderno de trabajo sobre cultura, educación, arte y sociedad. Disponível em: <<http://desdeelaula.blogspot.com/2006/07/la-calidad-educativa-como-presente.html>>. Acesso em 02/02/2007.
- IMEN, P. *La escuela pública sitiada: crítica de la transformación educativa*. Buenos Aires: Centro Cultural de La Cooperación Floreal Gorini, 2005.
- IMEN, P. *La Ley de Educación Nacional como Nuevo Caballo de Troya. El Estado Evaluador y la Pedagogía de la Respuesta Correcta*. Disponível em: <<http://www.docentesdeizquierda.com.ar/leyeducacion/imen2.htm>>. Acesso em 12/12/2006a.
- IMEN, P. *Una Iniciativa que Genera Resistencias*. Disponível em: <<http://www.pca.org.ar/Numerosanteriores/780/PAG3A.htm>>. Acesso em 18/12/2006b.
- INET. Registro federal de Instituciones de ETP. Publicado em 24/7/2006. Disponível em <<http://www.inet.edu.ar/content.asp?contentid=363>>. Acesso em 18/09/2008.
- IÑIGUEZ, A. *El salario docente: un síntoma del estado de la educación em Argentina*. Cuadernos del Instituto de Investigaciones Pedagógicas “Marina Vilte” / CTERA, Serie: II Congreso Educativo Nacional. Aportes para la discusión Año 1 – Nº 2. Buenos Aires: CTERA, 2000.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Tendências demográficas: uma análise da população com base nos resultados dos Censos Demográficos 1940 e 2000*. 2007. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/tendencia_demografica/analise_populacao/1940_2000/default.shtm>. Acesso em 05/08/2008.
- INSTITUTO INTERNACIONAL PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE/UNESCO. *Panorama de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y El Caribe. Cartagena de Indias, junio de 2008. Disponível em: <http://www.cres2008.org/es/info_documentos_mesaRedonda.php>. Acesso em 14/07/2008.
- INSTITUTO NACIONAL DE EDUCACIÓN TECNOLÓGICA. Historia. Publicado em 10/4/2005. Disponível em: <<http://www.inet.edu.ar/content.asp?contentid=196>>. Acesso em 13/08/2008.
- JB ONLINE. *Remuneração do trabalhador caiu*. Entrevista com Ricardo Antunes. Edição de 27 de julho de 2008. Disponível em: <<http://jbonline.terra.com.br/extra/2008/07/26/e260720920.html>>. Acesso em 07/08/2008.
- JILBERTO, A. E. F. *El derrumbe del neoliberalismo y los regímenes político cleptocráticos em Argentina*. Revista Europea de Estudios Latinoamericanos y del Caribe. 75, octubre de 2003.

- JOBERT, B; MULLER, P. *L'Etat en action: politiques publiques et corporatismes*. Paris: Presses Universitaires de France, 1990.
- KRAWCZYK, N. Dossiê: Questões sobre a reforma educacional: Argentina, Brasil e Chile. Pro-posições, Campinas - São Paulo, v. 16, n. 3, p. 10-12, 2005.
- KRAWCZYK, N; VIEIRA V. L. *Estudos comparados nas análises sobre a política educacional na América Latina*. In: Krawczyk e Wanderley (Org.). Estado e reformas numa perspectiva comparada. – São Paulo: Cortez, 2003.
- KUENZER, A. *A Reforma do Ensino Técnico e suas Conseqüências*. In: FERRETTI, C. J.; SILVA Jr., J. R.; OLIVEIRA, M.R.N.S. (Org.). *Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola?* São Paulo: Xamã, 1999a.
- KUENZER, A. *Ensino de 2º grau: o trabalho como princípio educativo*. São Paulo: Cortez, 1992.
- KUENZER, A. *O ensino médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito*. *Revista Educação e Sociedade*, São Paulo, CEDES, n. 70, 1999.
- LA NACIÓN. *Governadores peronistas piden cambios en el INDEC. Críticas de Gioja, Schiaretti y Das Neves*. Cuadernos de Política. Edición de 27/07/2008.
- LA NACION. *Proyecto de ley de educación técnico-profesional*. Argentina. 07/09/2005. Disponível em: <<http://www.lanacion.com.ar>>. Acesso em 10/10/2005.
- LEHER, R. ProUni é "bóia de salvação" do ensino privado entrevista. Disponível em: <<http://www.andes.org.br/imprensa/ultimas/contatoview.asp?key=2925>>. Acesso em 10/08/2008.
- LEHER, R. ProUni: como usar os pobres para socorrer o setor educacional empresarial. Disponível em: <<http://www.lpp-uerj.net/olped/documentos/0801.pdf>>. Acesso em 10/08/2008.
- LEHER, Roberto. *O público como expressão das lutas sociais: dilemas nas lutas sindicais e dos movimentos sociais frente ao desmonte neoliberal da educação pública*. Outro Brasil. Disponível em: <www.outrobrasil.net> Acesso em 23/11/2006.
- LEMME, P. *O Manifesto dos Pioneiros e suas repercussões na realidade educacional brasileira*. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, n. 65, v. 150, maio-ago. 1984.
- 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.
- LIMA FILHO, D. L. *A universidade tecnológica e sua relação com o ensino médio e a educação superior: discutindo a identidade e o futuro dos CEFETs*. In *Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação*. Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação. V. 23, n. 2_ Florianópolis: Editora da UFSC: NUP/CED, 2005.
- LINHART, D. *La modernisation des entreprises*. Paris: Éditions de la Découverte, 1994.
- LLOMOVATE, S. *A reforma educacional na Argentina: o vínculo educação e trabalho*. In: FERRETTI, SILVA JÚNIOR, J. R.; OLIVEIRA, M.R.S.N. *Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola?* _ São Paulo. Xamã, 1999.
- 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.
- MAC KEY, R. A. *El alcance de la formación técnica em las industrias argentinas en el periodo 1959 al 1998 a partir de la creación y desarrollo del CONET*. Tesis de Licenciatura en Administración y Gestión de la Educación. Escuela de Humanidades. Universidad Nacional de Gral. San Martín. 2003. (Mimeo).

- MACHADO, A. B. *Organização do trabalho e democracia escolar: uma escola pública como estudo de caso. Dissertação de mestrado.* FAE-UFMG, 1990.
- MACHADO, E. *Lutas e resistências na América Latina hoje.* Revista Lutas e Resistências. Publicação do GEPAL/UEL-Pr. Londrina: Midiograf Gráfica e Editora, n. 1, set, 2006.
- MACHADO, E. *Mal-estar da democracia na América Latina: lutas e resistências hoje.* Revista Lutas Sociais. Publicação do NEILS/PUC-SP. São Paulo: Midiograf Gráfica e Editora, n. 15/16, agosto, 2006a.
- MACHADO, L. R. de S. *Educação e divisão social do trabalho: contribuição para o estudo do ensino técnico industrial brasileiro.* São Paulo: Cortez, 1989.
- MANEIRO, M. *De encuentros y desencuentros. Estado y movimientos de trabajadores desocupados del Gran Buenos Aires (1996-2005).* Tese de doutorado. Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro, RJ, 2007.
- MARTÍNEZ, D. *Estudios do trabalho docente.* In OLIVEIRA, D. A. (org.) reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- MARTINS, C. E. *Discutindo a Assistência social no Brasil.* Brasília: MPAS/SAS, 1996.
- MARX, K. *O Capital. Livro I, Capítulo VI (inédito).* São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas LTDA, 1978.
- MARX, K. *O Capital. Livro II, Capítulo XXIII.* Abril Cultural, 1984, p. 210.
- MARX, K. *O Capital. Crítica da economia política. Livro I, v. 1.* R.J.: Civilização Brasileira, 1968.
- MARX, K. *O capital: crítica da economia política. Vol. 1. Livro I, Capítulo VIII.* O processo de produção do capital. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- MARX, K; ENGELS, F. *O manifesto comunista.* São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- MATON, J. *La enseñanza técnica industrial en la Argentina - Buenos Aires: Instituto Torcuato Di Tella, 1967.*
- MATTEI, L.; SANTOS JÚNIOR, J. A. dos. *Evolução histórica e contradições da formação industrial do Brasil e da Argentina.* In: VII Congresso Brasileiro de História Econômica e 8ª Conferência Internacional de História de Empresas, 2007, Aracaju. Anais do VII Congresso Brasileiro de História Econômica. Aracaju, 2007.
- MELO, S. D. G. *A Convergência da Reforma Administrativa e da Reforma da Educação Profissional no CEFET/MG.* Belo Horizonte. 2002. 261p. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de educação da UFMG.
- 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.
- MILITÃO, M. N. de S. do A. *Novos rumos para o ensino técnico: Impactos e Perspectivas - O caso do CEFET-MG.* 1998. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- MINISTÉRIO DE LA EDUCACIÓN, CIÊNCIA E TECNOLOGIA. De la Nación Argentina. Disponível em: <<http://www.inet.edu.ar/content.asp?contentid=200>> Acesso em 09/11/2005.
- MINISTERIO DE LA EDUCACIÓN. Del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. *La educación en contexto. Indicadores estadísticos Educación y Trabajo.* Número 3, Julio, 2006.
- MOLLIS, M. *La historia de la Universidad Tecnológica Nacional: una universidad para hombres y mujeres que trabajan.* Educação e Sociedade, n. 39, ago. 1991.
- MONTOYA OSPINA, J. J. *Escuela, conflicto intergeneracional y democracia.* Medellín: Instituto Popular de Capacitación. IPC, 2003.
- MULLER, R. G. *Razão e utopia: Thompson e a história.* (Tese Doutorado). História Social, Universidade de S. Paulo, 2002.
- NOVARO, M. *Historia de la Argentina contemporânea: de Perón a kirchner.* Buenos Aires: Edhasa, 2006.

O GLOBO. *IPEA: Pochmann rebate críticas com mudanças*. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/economia/mat/2007/11/19/327218300.asp>>. Acesso em 30/07/2008.

O'DONNELL, G. *Análise do autoritarismo burocrático*. Tradução Cláudia Schilling. Rio de Janeiro: paz e Terra, 1990.

OLIVEIRA, C. et al. *Municipalização do ensino no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

OLIVEIRA, D. A. A educação básica e profissional no contexto das reformas dos anos 90. *Trabalho & Educação*. Revista do NETE, Belo Horizonte, FAE/UFMG, n. 8, 2001.

OLIVEIRA, D. A. A Reestruturação do Trabalho Docente: precarização e flexibilização. *Educação & Sociedade*, Campinas - SP, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, 2004.

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. *Educação básica: gestão do trabalho e da pobreza*. Petrópolis: Vozes, 2000a.

OLIVEIRA, D. A. *El trabajo docente y la nueva regulación educativa en América Latina*. In: Myriam Feldeber; Dalila Andrade Oliveira. (Org.). Políticas educativas y trabajo docente. 1 ed. Buenos Aires: Noveduc, 2006c.

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

OLIVEIRA, D. A. *Qualidade Total na educação: os critérios da economia privada na gestão da escola pública*. In: BRUNO, L. (Org.). *Educação e trabalho no capitalismo contemporâneo: leituras selecionadas*. São Paulo: Atlas, 1996.

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

OLIVEIRA, D. A. *Tendências do Pensamento educacional: Políticas Públicas e educação*, Fae/UFMG, 1º semestre de 2006a. (Notas de aulas).

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

OLIVEIRA, D. A; MELO, S. D. G. *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, 2004.

OLIVEIRA, M. R. N. S. *A Reconstrução da Didática. Elementos Teóricos- Metodológicos*. Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico. Papirus Editora: SP, 1992.

OLIVEIRA, M. R. N. S. Mudanças no mundo do trabalho: acertos e desacertos na proposta curricular para o ensino médio (Resolução CNE 03/98). Diferenças entre formação técnica e formação tecnológica. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, CEDES, n. 70, 2000b.

OLIVEIRA, R. P. de. *Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica*. Educação e Sociedade. V.28 n.100. Campinas. Out. 2007.

ORTIZ, R. *Anotações sobre religião e globalização*. Revista Brasileira de Ciências Sociais, vol. 16, , n. 47, outubro, 2001. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/107/10704704.pdf>>. Acesso em 19/01/07.

OUTHWAITE, W., BOTTMORE, T. *Dicionário do Pensamento Social do Século XX*. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.

- OVIEDO, L. *Una historia del movimiento piquero: de las primeras coordinadoras al Argentinazo*. Buenos Aires: Ediciones Rumbos, 2004. 2ª Edição.
- PAKULSKI, J. *Social movements and class: the decline of the marxist paradigm*. In Louis Maheu (ed.), *Social movements and social classes. The future of collective action*, Londres, Sage, Sage Studies In International Sociology, 46, cap. 2, 1995.
- PALAMIDESSI, M. *Sindicatos docentes y gobiernos: conflictos y diálogos en torno a la reforma educativa en América Latina*. Santiago de Chile: PREAL, 2003. (Documentos, 28).
- PALLOIX, C. (1982). *O processo de trabalho: do fordismo ao neofordismo*. Conferência de Economistas Socialistas, Processo de trabalho e estratégias de classe. RJ: Zahar Editores.
- PARADA, M. B. *Educación y pobreza: una relación conflictiva*. In ZICCCARDI, A. (Org.) *Pobreza, desigualdad social y ciudadanía: los límites de las políticas sociales en América Latina*. Buenos Aires: CLACSO, 2001.
- PARTIDO OBRERO. *Docentes: El levantamiento de la Carpa Blanca*. In PO 652 - 13/1/2000. Disponível em: <<http://www.po.org.ar/po/po652/docentes.htm>>. Acesso em 11/06/2008.
- PASQUINO, G. *Conflicto*. In. BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N.; PASQUINO, G. *Dicionário de Política*. Tradução Carmen C. Varriale et al. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 11ª Edição, 1998. p. 226.
- PAUGAM, S. *A desqualificação social: ensaio sobre a nova pobreza*. Tradutores Camila Giorgetti e Tereza Lourenço. São Paulo: EDUC/Cortez, 2003.
- PAULA, J. A. (Org.). *A economia política da mudança: os desafios e os equívocos do início do governo Lula*. 1ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. 256 p.
- PAULA, J. A. *Adeus ao desenvolvimento: a opção do governo Lula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005b.
- PAULA, J. A. *O conceito de capital no mundo contemporâneo*. Revista da Sociedade Brasileira de Economia Política, Rio de Janeiro, v. 17, p. 50-71, 2005a.
- PEIXOTO, M. do C. de L.; ARAÚJO, A. E. A. de; FARIA, M. C. de; D'ÁVILA, R. C. *Educação Básica e Profissional na UFMG: diagnóstico e perspectivas*. Belo Horizonte: Imprensa Universitária da UFMG, 1999.
- PEREIRA, A. *Political Justice Under Authoritarian Regimes in Argentina, Brazil and Chile*. Human Rights Review, United States, v. 4, n. 2, p. 27-47, 2003.
- PIERUCCI, A. F. *Ciladas da diferença*. São Paulo: Editora 34, 1999.
- PINHEIRO, M. F. *O público e o privado na educação: um conflito fora de moda?* In: FÁVERO, O. (Org.). *A Educação nas Constituintes Brasileiras - 1823-1988*. 2. ed. ver. ampl. Campinas: Autores Associados, 2001. (Coleção Memória da Educação).
- POCHMANN, M. *Desigualdade na repartição da renda no Brasil*. In: ADUNICAMP. (Org.). *Adunicamp 30 anos: Universidade e Sociedade*. Campinas: ADUNICAMP, 2007-b, v., p. 113-133.
- POCHMANN, M. *Gasto social, o nível de emprego e a desigualdade da renda do trabalho no Brasil*. In: Sicsú, João. (Org.). *Arrecadação (de onde vem?) e gastos públicos (para onde vão?)*. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2007-a, v., p. 69-77.
- POCHMANN, M. *O emprego na globalização: a nova divisão internacional do trabalho e os caminhos que o Brasil escolheu*. São Paulo: Boitempo Editorial. 2001.
- POPKEWITZ, T. S. *Sociologia política de las reformas educativas: el poder/saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación*. La Coruna: Fundacion Paideia, 1997.
- POPKEWITZ, T.; PEREYRA, M. *Estudio comparado de las prácticas contemporáneas de reforma de la formación del profesorado en ocho países: configuración de la problemática y construcción de una metodología comparativa*. In: POPKEWITZ, T. (Comp.). *Modelos de poder y regulación social en pedagogía:*

crítica comparada de las reformas contemporáneas de la formación del profesorado. Barcelona: Pomares-Corredor, 1994.

PRADO, A. A. P. *O Zapatismo na Revolução Mexicana: uma leitura da Revolução Agrária do Sul*. *Estudos Sociedade e Agricultura*, 20, abril 2003: 144-174.

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

PUIGGRÓS, A. *La educación básica y media, en la Argentina de comienzos del siglo XXI*. *Revista Aportes para el Estado y la Administración Gubernamental*, n° 15, Otoño 2000. Disponível em <http://www.ag.org.ar/a15_06.htm>. Acesso em 20/11/2007.

RAMOS, M. N. *A educação profissional perante as mudanças no mundo do trabalho: materialidade do deslocamento conceitual da qualificação às competências*. 1999. Exame de Qualificação. Programa de Pós-Graduação em Educação da UFF, Niterói.

RAMOS, M. N. *Do ensino técnico à educação tecnológica: a historicidade das políticas públicas dos anos 90*. 1995. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói.

RIBEIRO, J. C. de S. *Conflitos sociais no interior da escola*. Dissertação (Mestrado).FAE-UFMG, 1994.

RIEZNIK, P. *Plan Cavallo, mito, expropiación y crisis*. Segundas Jornadas de Sociología de la UBA."1976/1996 - Veinte años después". Carrera de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales. 11,12 y 13 de noviembre de 1996. Disponível em: <<http://www.po.org.ar/edm/edm15/plan.htm>>. Acesso em 14/04/08.

RIQUELME, G. *La educación técnica y la formación profesional en la encrucijada*. In.: RIQUELME ET AL. *Políticas y sistemas de formación*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas. Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, 1998.

CARDELLI, J. *Política educativa y reforma de estatutos*. Boletín del Proyecto Sindicalismo Docente y Reforma Educativa en América Latina n° 8. Santiago: FLACSO Argentina/PREAL, 2001.

RIVAS, A. *Gobernar la educación*. Buenos Aires: Granica, 2004.

ROMERO, L. A. *Breve historia contemporánea de la Argentina*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Econômica, 2007.

ROSA, M. A. M. *Políticas de Educação tecnológica no Maranhão: O caso do CEFET*. 1996. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Maranhão, Centro de Ciências Sociais.

ROSAR, M. F. F. *As políticas de gestão educacional sob a ótica da racionalidade capitalista: a reprodução de uma similaridade forjada entre indústria e escola*. In: FERRETI; SILVA JR. E OLIVEIRA. (Org.). *Trabalho, Formação e Currículo*. Para Onde vai a Escola. São Paulo: Xamã, 1999.

ROSENFELD, C. L. *Autonomia e trabalho informacional: o teletrabalho*. XXIX Encontro Anual da ANPOCS, Caxambu - 25 a 29 de outubro de 2005.

ROUSSEAU, J. J. *Do Contrato Social; ensaio sobre as origens das línguas; Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens; Discurso sobre as ciências e as artes*. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Coleção Os Pensadores).

SADER, E. *Idéias e questões*. In: SADER, E. *Quando novos personagens entraram em cena: Experiências, Falas e Lutas dos Trabalhadores da Grande São Paulo (1970-80)*, Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1988.

SALAMA, P. & VALIER, J. *Pobrezas e desigualdades no terceiro mundo*. São Paulo: Nobel, 1997.

SANTANA, M. A.; RAMALHO, J.R. (Org.) *Além da fábrica: trabalhadores, sindicatos e a nova questão social*. São Paulo: Boitempo editorial, 2003. (Coleção Mundo do Trabalho).

SANTOS, L. A. dos. *A reforma administrativa: ajuste fiscal e flexibilização sob a lógica do neoliberalismo*. 1999. Disponível em: <<http://www.pt.org.br/assessor/reston2.htm>>. Acesso em 18/08/2000.

SANTOS, L. A. dos. *Reforma Administrativa no contexto da democracia: a PEC n. 173/95 e sua adequação ao Estado brasileiro*. Brasília: DIAP, 1997.

- SANTOS, M. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. Rio de Janeiro: Record, 2000a.
- SANTOS, O. J. dos. *Pedagogia dos conflitos sociais*. Campinas: Papirus, 1992. [Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico].
- SANTOS, W. G. dos. *Cidadania e justiça: a política social na ordem brasileira*. Rio de Janeiro: Campus, 1979.
- SARTORI, G. *La comparación en las ciencias sociales*. – Madrid: Alianza editorial S.A. 1994
- SCHUCH, L. H. *A fala do Sindicato*. (Entrevista). Universidade e Sociedade. Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior. – D.F., Ano XVII, nº 40, julho de 2007.
- SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA. *Governo cria institutos federais de educação, ciência e tecnologia*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/index.php?option=com_content&task=view&id=838&Itemid=>. Acesso em 18/08/2008.
- SECRETARIA DE EDUCACIÓN. *Proyecto de Transformación de la educación técnica (PROTET). Las escuelas técnicas públicas de la ciudad de Buenos Aires. Aspectos del rendimiento escolar*. GCBA. 2002.
- SECRETARIA DO CONSELHO DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL. *As Desigualdades na Escolarização no Brasil*. Brasília: Presidência da República, Observatório da Equidade, 2007. Disponível em: http://www.cdes.gov.br/exec/notainformativa/exibe_notainformativa.php?p=f01200e46c415ddf5cc4f834e146ed652ad507bdbc. Acesso em 18/08/2000.
- SENE, J. E. de. *Reformas Educacionais na América Latina*. Revista Electrónica de Recursos en Internet Sobre Geografía y Ciencias Sociales. Universidad de Barcelona. Nº 105, 1 De Febrero. 2008.
- SENÉN, S. *La descentralización educativa y el orden político: países unitarios y federales*. In *en Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*, 33, Santiago, Chile, Unesco. 1994.
- SEOANE, J.; TADDEI, E. *De Seattle a Porto alegre: pasado, presente y futuro del movimiento anti-mundialización neoliberal*. In: Seoane, J.; Taddei, E. (Comp.) *Resistencias Mundiales, de Seattle a Porto Alegre*. Buenos Aires: CLACSO, 2001.
- SOBREVILA, M. A. *La educación técnica argentina*. Buenos Aires: Academia Nacional de Educación, 1995.
- SUÁREZ, D. *Reforma del Estado, protesta social y conflicto docente en la Argentina (1997 - 2003). Un caso para el estudio de la conflictividad educativa en América Latina*. Buenos Aires, Argentina: LPP-BA/UBA, 2005.
- TARDIF, M. *Saberes Docentes e Formação Docente*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- TARDIF, M., LESSARD, C. *O trabalho Docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- TAVARES, R. H. *Luta na escola: da gestão democrática à organização no local de trabalho*. Belo Horizonte: Edição da autora, 1996.
- TEDESCO, J. C. *Introdução*. In.: BRASLAVSKY, C. *La educación secundaria. ¿Cambio o inmutabilidad? Analyses y debates de procesos europeos y latinoamericanos contemporáneos. Aula XXI*. Buenos aires. Argentina: Santillana, 2001.
- TEDESCO, J. C., LÓPEZ, N. *Algunos dilemas de la educación secundaria en América Latina*. Revista Brasileira De Política E Administração Da Educação. São Bernardo do Campo. v. 17, n. 1, p. 63-83, jun., 2001.
- TEIXEIRA, M. C. S. *Administração e trabalho na escola: a questão do controle*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 66, n. 154, p. 432-447, 1985.

- THERBORN, G. *A crise e o futuro do capitalismo*. In: SADER & GENTILI (Org.). *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- THOMPSON, E. P. *Tradição, revolta y consciencia de clase*. Barcelona: Editorial Crítica, 1989.
- THOMPSON, Edward P. *Costumes em Comum*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- TIRAMONTI, G.; BRASLAVSKY, C.; FILMUS, D. (compiladores). *Las transformaciones de la educación en diez años de democracia*. Buenos Aires : Tesis-Norma, 1995.
- 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.
- TIRAMONTI, G. *La educación argentina en el contexto de las transformaciones de los años 90*. In: *Pró-Posições - Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Campinas, SP. v. 16, n. 3 (48), set./dez. 2005*.
- TODESCHINI, R. *Panorama e perspectivas do Sistema Público de Emprego no Brasil*. Anais do Seminario Internacional Empleo, desempleo y políticas de empleo en el Mercosur y en la Unión Europea. MTEySS/CEIL-PIETTE-CONICET. Buenos Aires, 2004.
- TORRES, R. M. *De agentes de la reforma a sujetos del cambio: La encrucijada docente en América Latina*. In: *Perspectivas*, (Vol. XXX, Nº 2), n. 114, Ginebra: UNESCO; *Novedades Educativas*, n. 111, Buenos Aires: 2000.
- TORRES, R. M. *Reformadores y docentes: el cambio educativo atrapado entre dos lógicas*. In: CÁRDENAS, A.L. A. CÉSPEDES, R. y TORRES, R.M. *El maestro, protagonista del cambio educativo*. Bogotá: CAB/Editorial Magisterio Nacional, 2000.
- TORRES, C. A. *Debate: Balance para la educación. Ningún reclamo saldado*. In: Clarín, Edición Miércoles, sección Opinión, 1.04.1998. Disponível em: <<http://www.clarin.com/98/04/01/tapa.htm>>. Acesso em 15/10/2007.
- TORRES, C. A. *Estado, privatização e política educacional: elementos para uma crítica do neoliberalismo*. In: GENTILLI, Pablo (Org.). *Pedagogia da Exclusão*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- TORRES, C. A. *Estado, privatização e política educacional: elementos para uma crítica do neoliberalismo*. In: GENTILLI, Pablo (Org.). *Pedagogia da Exclusão*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- TORRES, C. B. *Oaxaca, una rebelión plebeya*. Revista del Observatorio Social de América Latina, Buenos Aires, Argentina: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, año VII, n. 21, septiembre/diciembre, 2006.
- TORRES, R. M. *Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial*. In: DE TOMMASI et al. (org.) *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. – São Paulo: Cortez, 1998.
- TORRES, R. M. *Que (e como) é necessário aprender? Necessidades básicas de aprendizagem e conteúdos curriculares*. 2 ed. Campinas: Papirus, 1995.
- TOURAINÉ, A. *Crítica da modernidade*. Petrópolis, R.J: Vozes, 1994.
- TOURAINÉ, A. *La lucha social hoy es por los derechos culturales*. Entrevista publicada em Ediciones Simbóticas, em 12 de fevereiro de 2005. Disponível em: <www.edicionessimboticas.info/article.php?id_article=247>. Acesso em 19/01/2007.
- TRABALHO *Memória do COLTEC: Turmas do 3º ano/2004*. [Belo Horizonte]: [s.n.], [2004], [Relatório de Pesquisa]. [Biblioteca do COLTEC/UFMG].
- UFMG. CÂMARA DE GRADUAÇÃO. PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO. *Parecer quanto à proposta de recomposição de vagas no COLTEC através de cursos pós-médios*. 2001. In: TRABALHO *Memória do COLTEC: Turmas do 3º ano/2004*. [Belo Horizonte]: [s.n.], [2004], [Relatório de Pesquisa]. [Biblioteca do COLTEC/UFMG].

UFMG. CEPE. *Ata da Reunião CEPE*, de 16 de dezembro de 2000. In: TRABALHO Memória do COLTEC: Turmas do 3º ano/2004. [Belo Horizonte]: [s.n.], [2004], [Relatório de Pesquisa]. [Biblioteca do COLTEC/UFMG].

UFMG. *Resolução nº 01/2007*, de 10 de maio de 2007. Regulamenta o Colegiado Especial Educação Básica e Profissional da UFMG. 2007b.

UFMG. *Resolução nº 05/2007*, de 03 de maio de 2007. Aprova o Regimento Interno da Escola de Educação Básica e Profissional da UFMG. 2007c.

UFMG. *Resolução nº 07/2007*, de 03 de maio de 2007. Reedita, com alterações, a Resolução nº 09/2003, de 04/12/2003, que aprova a criação do Colegiado Especial da Educação Básica e Profissional da UFMG. 2007a

UFMG. *Resolução nº 09/2003*, de 04 de dezembro de 2003. Aprova a criação do Colegiado Especial da Educação Básica e Profissional da UFMG. 2003.

VILLAR, P. *Crecimiento y desarrollo. Economía e Historia. Reflexiones sobre el caso español*. Barcelona: Ariel, 1964.

WARDE, M. J. (Org.). *Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas*. 1. ed. São Paulo: Entrelinhas/PUC-SP, 1998. 213 p

WEBER, M. *Ensaio de sociologia*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 5ª edição, 1982.

XAVIER NETO, L. P. *O processo de “ifetização” da Rede Federal de Educação Tecnológica: avanço neoliberal e ações de resistência*. Disponível em: <<http://www.estudosdotrabalho.org/anais6seminariodotrabalho/lauropiresxavierneto.pdf>>. Acesso em 20/10/2007.

ZAGO, J. V. *A fala do Sindicato*. (Entrevista). Universidade e Sociedade. Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior. D.F., Ano XVII, nº 40, julho de 2007.

ZAPATA, A. *El polimodal bonaerense y el tortuoso camino a la inclusion educativa*. Thesis Master of Arts in development Management and Policy. Faculty of the Graduate School of Arts and Sciences of Georgetown University. Buenos Aires, 2006.

ZEMELMAN, H. *Algunas reflexiones metodológicas a partir del problema de las investigaciones comparativas*. In Krawczyk e Wanderley (Org.). Estado e reformas numa perspectiva comparada. – São Paulo: Cortez, 2003.

ZIBAS, D. *A reforma do ensino médio no Chile: vitrina para a América Latina?* Cadernos de Pesquisa, n. 115, março, 2002.

ANEXOS

ANEXO 1

QUESTIONÁRIO

Esta pesquisa pretende conhecer alguns aspectos da realidade dos professores desta Escola que podem refletir no trabalho docente. Não é necessário identificar-se. Solicita-se apenas sua colaboração no sentido de responder as perguntas com sinceridade e precisão.

Escola:	País:	Curso/Área:	Data:
---------	-------	-------------	-------

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO E FAMILIARES

1. Data de nascimento: ____/____/____
2. Por Favor, marque um X no quadrinho correspondente ao seu sexo: () M () F
3. Estado Civil
() Solteiro.
() Casado/mora com companheiro(a)
() Divorciado/desquitado/separado
() Viúvo
4. Número de filhos? _____
5. Em relação a sua cor, ou raça, como você se considera?
() Branco/a () Pardo/a () Preto/a () Amarelo/a () Indígena
6. Onde você nasceu?
() Na mesma cidade da escola
() Em outra cidade da microregião da escola
() Em outra cidade do estado da escola
() Em outro estado
() Em outro país
7. Sua residência é:
() própria quitada
() própria em pagamento
() alugada
() cedida
8. Qual é a distância entre sua residência e a escola?
() Menos de 1 km
() Um raio de 1 a 2 km
() Um raio de 2 a 5 km
() Mais de 5 Km
() Não sei
9. Qual é o principal meio de transporte que você utiliza para chegar na escola?
() A pé/de carona/de bicicleta
() transporte coletivo
() transporte próprio
() Outro
10. Por favor, escreva nos parênteses ao lado de cada item abaixo, a quantidade deles que existem em sua residência.
() TV
() Aparelho de vídeo cassete/DVD
() Máquina de lavar roupas
() Geladeira com ou sem freezer acoplado
() Aspirador de pó
() Empregada mensalista

- Computador
- Acesso a internet

11. Seu salário é a principal fonte de sustento da sua família?
 Sim Não
12. Marque no quadro abaixo com **X** qual é a renda mensal aproximada de sua família (**Somar os rendimentos líquidos referentes a salários, pensões, aluguéis, etc. das pessoas que moram com você. Entende-se rendimento líquido como o resultado da dedução de encargos sociais e impostos do rendimento bruto**)
- até 2 Salários Mínimos
 - de 2 a 5 Salários Mínimos
 - de 5 a 10 Salários Mínimos
 - de 10 a 15 Salários Mínimos
 - de 15 a 20 Salários Mínimos
 - de 20 a 40 Salários Mínimos
 - de 40 a 60 Salários Mínimos
 - Mais de 60 Salários Mínimos
13. Quantas pessoas, contando com você, moram na sua casa? _____

14. Marque com um **X** a escolaridade máxima atingida por seus familiares:

ESCOLARIDADE	PAI	MÃE
a) Analfabeto		
b) Ensino Fundamental incompleto		
c) Ensino Fundamental completo		
d) Ensino Médio incompleto		
e) Ensino Médio completo		
f) Superior		

DADOS DE ESCOLARIZAÇÃO

15. Descreva, no quadro abaixo, a sua trajetória de escolarização. Assinale com um **X** o(s) curso(s) concluído(s), e esclareça em cada curso, o nome, o ano de conclusão e o tipo de escola em que cursou.

Ensino	Curso	Ano de conclusão	Tipo de escola			
			Pública Federal	Pública Estadual	Pública Municipal	Particular
<input type="checkbox"/> Ensino Médio						
<input type="checkbox"/> Graduação						
<input type="checkbox"/> Pós-graduação	<input type="checkbox"/> Especialização					
	<input type="checkbox"/> Mestrado					
	<input type="checkbox"/> Doutorado					
	<input type="checkbox"/> Outros					

16. Você realiza algum curso atualmente?
 Não Sim. Especifique: _____
17. Você participou de cursos e/ou atividades de formação em 2004/2005/2006:
 Não Sim
18. Você passou por algum curso de formação inicial ou continuada de professor?
 Não
 Sim, de licenciatura
 Sim, magistério
 Sim, curso de formação de professor específico para o ensino técnico
 Sim, outro. Especificar: _____

MOTIVOS PARA ESCOLHA DA PROFISSÃO

19. Por que você escolheu o magistério como atividade profissional? _____

20. Por que você permanece na atividade do magistério? _____

ATIVIDADE PROFISSIONAL

21. Atualmente você está lecionando efetivamente, ou seja, está dando aulas?
() Sim, no(s) turno(s): () Manhã () Tarde () Noite (Se respondeu sim, passe para a questão 23)
() Não.

22. Se não está em regência, assinale a função principal que exerce nesta escola:
() Coordenador pedagógico
() Especialista (supervisor, orientador, administrador)
() Diretor
() Outra função na escola. Especificar: _____
() Não se aplica

23. Se está em regência, indique a modalidade de ensino em que atua nesta escola
() ensino médio. Disciplina(s): _____
() ensino profissional. Disciplina(s): _____
() não se aplica

24. Qual é o seu tempo total de magistério (em anos): _____

25. Há quanto tempo você atua nesta escola (em anos): _____

26. Cargo (s) que ocupa nesta escola:
() Professor de 1° e 2° graus () Professor de 3° grau

27. Qual é o seu vínculo empregatício nesta escola?
() Efetivo com dedicação exclusiva
() Efetivo sem dedicação exclusiva
() Temporário

28. Qual sua carga horária oficial de trabalho nesta escola?
() até 20h semanais
() até 30h semanais
() até 40h semanais
() mais de 40h semanais

29. Informe, no quadro abaixo, quantas horas de trabalho você consome semanalmente nesta escola com as atividades indicadas.

Atividade	Nº de horas semanais
Aulas (informar em horas/aula)	
Atendimento a pais	
Atendimento/Orientação a alunos	
Atividades burocráticas requeridas à docência	
Comissões	
Orientação a alunos (fora de aula)	
Reuniões	
Trabalho pedagógico coletivo	
Visitas Técnicas	
Outras. Especificar: _____	

30. Além de trabalhar como docente nesta escola, você:
() Exerce outras funções nesta escola. Qual: _____ Carga horária/dia: _____ Turno: _____
() Leciona em outra escola. Carga horária semanal: _____ Turno: _____
() Possui outra ocupação remunerada. Qual? _____ Carga horária/dia: _____ Turno: _____
() Leciona somente nesta escola.

31. Com qual freqüência você costuma levar trabalho para casa?
() Nunca () Raramente () Uma vez por semana () De duas a quatro vezes por semana () Sempre

32. Somando todas as atividades profissionais que você realiza atualmente, quantas horas semanais você trabalha efetivamente: a) no(s) local(s) de trabalho? _____ b) em casa? _____
33. Informe em quantos turnos escolares você leciona no momento:
 Um turno
 Dois turnos
 Três turnos
 Outro (Especifique) _____

ATIVIDADES DO PROFESSOR

(As questões de 34 a 38 deverão ser respondidas por professores em regência. Os demais devem passar para a questão 39)

34. Indique no quadro abaixo a frequência que você utiliza com seus alunos os recursos didáticos seguintes:

Recurso da Escola	A escola possui mas eu não utilizo	Não utilizo porque a escola não possui	Raramente utilizo	Utilizo mensalmente	Utilizo semanalmente	Utilizo diariamente
Biblioteca						
Computadores						
Fitas de vídeo						
Instrumentos musicais						
Internet						
Jornais e/ou revistas						
Laboratório de Ciências						
Laboratório de informática						
Livro de leitura						
Livro didático						
Máquina Copiadora						
Materiais para artes						
Material esportivo						
Programas de TV						
Projektor de slides						
Projektor multimídia (datashow)						
Quadro magnético/quadro branco						
Retroprojektor						

35. Indique a frequência com que costuma preparar suas aulas:
 Nunca (**Passar para a questão 37**)
 Raramente
 Uma vez por semana
 Algumas vezes por semana
 Todo dia
 Não se aplica
36. Se você prepara suas aulas, responda:
a) Qual o tempo médio semanal consumido nessa atividade? _____
b) Onde você prepara suas aulas, habitualmente?
 Na escola, durante a jornada de trabalho
 Na escola, em horário além da jornada de trabalho
 Em casa
 Não se aplica
37. Você se reúne com professores de outras disciplinas para planejar suas atividades didáticas?
 Sim Não Não se aplica
38. Cite os instrumentos de avaliação de aprendizagem que você utiliza com mais frequência:
 Atividades em sala Trabalho em grupo
 Auto-avaliação Trabalhos escritos
 Avaliação por escrito Outros. Especificar: _____

- () Avaliações individuais e em grupos () Não se aplica
39. Com relação ao domínio de microcomputador, você:
 () Tem experiência
 () Tem alguma noção
 () Não domina
40. Com que frequência você utiliza o computador de sua residência?
 () Nunca (**Passa para a questão 42**)
 () Raramente
 () Uma vez por semana
 () Algumas vezes por semana
 () Todos os dias
 () Nos finais de semana
 () Não se aplica
41. Normalmente, qual é o número de horas que você utiliza o computador por semana? _____

PARTICIPAÇÃO EM ORGÃOS VINCULADOS À ESCOLA

42. Você já participou ou é membro de órgãos colegiados da escola?
 () Sim. Qual órgão? _____ () Não
43. Você já participou ou participa de atividades junto a instituições vinculadas à escola?
 () Sim. Qual Instituição? _____
 () Não

TEMPO LIVRE E ATIVIDADES DE INFORMAÇÃO

44. Marque com um **X** a frequência com que costuma praticar, fora do local de trabalho, as atividades abaixo:

Atividade	Durante a semana	Fins de semana/ Feriados/recessos/ férias	Raramente	Nunca
Assiste filmes/programas em TV a cabo e /ou filme em casa (vídeo/DVD)				
Assiste filmes em cinema				
Assiste peças de teatro				
Assiste shows/festas				
Descansa				
Faz compras				
Faz viagens				
Freqüenta bares				
Freqüenta bibliotecas				
Freqüenta clube				
Freqüenta cultos religiosos				
Freqüenta exposições				
Freqüenta grupos musicais				
Freqüenta parques				
Lê jornal				
Lê livros				
Lê revistas de informação				
Namora				
Navega na Internet				
Ouve música				
Participa de eventos esportivos				
Passeia em shoppings				
Realiza atividades esportivas/recreativas				

CONDIÇÕES DE TRABALHO

45. Abaixo são apresentados alguns problemas que podem ocorrer nas escolas. Responda se cada um deles ocorreu em sua escola durante esse ano de 2007. (Marque a opção com um X)

Ocorreu na escola?	Não	Sim, mas não foi um problema grave	Sim, e foi um problema grave
Insuficiência de recursos financeiros			
Insuficiência de recursos materiais			
Insuficiência ou precariedade das instalações físicas			
Falta de professores para algumas disciplinas			
Carência de pessoal de apoio pedagógico			
Carência de pessoal de apoio administrativo			
Falta de recursos pedagógicos			
Muitas faltas por parte dos alunos			
Muitas faltas por parte dos professores			
Rotatividade do corpo docente			
Agressão física de professores/funcionários contra alunos			
Agressão física entre alunos			
Agressão física de alunos contra professores/funcionários			
Agressão física contra alunos/ professores			
Depredação da escola por pessoas de dentro da escola			
Depredação da escola por estranhos			
Roubos/furtos por pessoas de dentro da escola			
Roubos/furtos por pessoas de fora			
Alunos sob efeitos de drogas ilícitas			
Professores sob efeitos de drogas ilícitas			
Tráfico de drogas nas dependências da escola			
Situações de preconceito/discriminação de gênero/raça			
Porte de armas brancas por alunos nas dependências da escola			
Alunos alcoolizados			
Professores alcoolizados			
Interrupção das atividades escolares devido a greves dos professores ou atividades congêneres			
Interrupção das atividades escolares por outros motivos			

46. Você considera que nesta escola as condições de trabalho oferecidas ao professor são:
 Muito Precárias Insuficientes Boas Ótimas

CONDIÇÕES DE SAÚDE

47. Os docentes costumam se deparar com problemas de saúde. Em sua opinião, que fatores presentes no trabalho dos professores podem estar relacionados a problemas de saúde apresentados pelos docentes da sua escola?

- Extensão do tempo de trabalho para além da jornada de trabalho na escola
 Extensas jornadas de trabalho na escola
 Falta de condições adequadas de trabalho na escola
 Falta de tempo para descansar
 Intensidade de trabalho durante a jornada de trabalho
 Pressão/tensão excessiva no trabalho
 Remuneração insuficiente
 Outra. Especificar _____
 Nenhum
 Não sei

48. Como você se sente em termos físicos?

- Bem disposto
 Cansado, mas com disposição
 Cansado e com pouca disposição
 Muito cansado e mal disposto
 Apresento problemas de saúde e continuo trabalhando
 Não me sinto apto para trabalhar
 Outra. Especificar: _____

OUTRAS ATIVIDADES POLÍTICAS FORA DO AMBIENTE DE TRABALHO

49. Marque com um **X** as atividades que pratica ou já praticou:

Atividade	Participa atualmente	Já participou e não participa mais	Nunca participou
Participa de atividades comunitárias			
Atua em ONGs			
Participa de algum movimento social organizado			

50. Você já participou ou participa de alguma organização político-partidária?
() Sim. Qual: _____ Período: _____
() Não

ATIVIDADES ACADÊMICAS

51. Você já participou ou participa de alguma organização/associação científica/acadêmica em sua cidade, estado ou no país?
() Sim. Qual? _____
() Não.

ATIVIDADES SINDICAIS

52. Você é associado ao sindicato dos professores que engloba a sua escola?
() Sim. Qual sindicato? _____ Há quanto tempo? _____
() Não. Por quê? _____
53. Você participa ou já participou da diretoria de sindicato?
() Sim. Neste sindicato. Quando? _____
() Sim. Em outro sindicato. Qual sindicato? _____
() Não. Por quê? _____
54. Você participa ou já participou das estratégias de luta organizadas pelo sindicato nos últimos dez anos?
() Sim. Qual? _____ Como foi a experiência? _____
() Não. Por quê? _____

(As questões que se seguem são muito relevantes na pesquisa. Solicita-se especial atenção ao respondê-las.)

MUDANÇAS NO TRABALHO

55. A partir da década de 1990 foram operadas reformas educacionais em vários países da América Latina. No Brasil, tais reformas foram empreendidas a partir de 1996, com a aprovação da LDB-EN. Em sua opinião, essas reformas mudaram as condições objetivas sob as quais o ensino está estruturado na sua escola no que se refere:
() à forma de acesso dos alunos
() à estrutura dos cursos
() aos fluxos
() ao currículo
() à relação com o ensino médio
() ao sistema de ensino
() ao perfil do público
() à divisão do trabalho entre os sujeitos que atuam na escola
() outras. Especificar: _____
() não observei mudanças
() não sei
56. Essas reformas educacionais mudaram algo no trabalho do professor?
() Não
() Sim. Quais foram as mudanças mais expressivas? _____

CONFLITOS E ESTRATÉGIAS DE RESISTÊNCIA NO TRABALHO

57. Você observa conflitos no seu cotidiano de trabalho?
() Sim
() Não (**Passa para a questão 65**)

(Se você respondeu sim na questão 57, responda as questões de 58 a 59)

58. O que normalmente provoca tais conflitos? _____
59. Os professores de sua escola desenvolvem algum tipo de estratégia ante aos conflitos?
() Sim. Especifique qual(is): _____
() Não (**Passa para a questão 62**)

(Se você respondeu sim na questão 59, responda as questões de 60 e 61)

60. Com que frequência os professores de sua escola desenvolvem algum tipo de estratégia ante os conflitos?
() Raramente
() Poucas vezes
() Muitas vezes
() Sempre
() Não se aplica
61. Predominantemente, eles a empreendem algum tipo de estratégia ante os conflitos,
() individualmente, sem falar com ninguém
() coletivamente, em acordo com alguns colegas mais próximos
() coletivamente em grandes grupos
() de outra forma. Especificar: _____
62. Você empreende algum tipo de estratégia para melhorar as suas condições de trabalho ou outra coisa no seu trabalho?
() Sim. O que faz? _____
() Não (**Passa para a questão 67**)

(Se sua resposta na questão 62 foi sim, responda as questões 63 a e 66)

63. Com que frequência você pratica algum tipo de estratégia para melhorar as suas condições de trabalho ou para outra coisa no seu trabalho?
() Raramente
() Poucas vezes
() Muitas vezes
() Sempre
() Não se aplica
64. Predominantemente, você pratica algum tipo de estratégia para melhorar as suas condições de trabalho ou para outra finalidade:
() individualmente, sem falar com ninguém
() coletivamente, em acordo com alguns colegas mais próximos
() coletivamente em grandes grupos
() de outra forma. Especificar: _____
() Não se aplica
65. **Você** obtém algum ganho com essas estratégias?
() Sim. Qual(is)? _____
() Não
66. **Alguém mais** obtém ganho com essas estratégias?
() Sim. Explique quem ganha _____ e o
que ganha: _____
() Não
67. Considerando a sua situação atual, como você se considera no exercício profissional?
() Muito satisfeito () Satisfeito () Insatisfeito () Muito insatisfeito

ANEXO 2

ROTEIROS DE ENTREVISTAS

1 - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM GESTORES

- 1) Qual é o cargo ocupado, o tempo de ocupação, o processo de escolha para Diretor da escola e o processo de sua escolha?
- 2) O que significa ser uma escola técnica/vinculada a uma universidade?
- 3) Fale sobre as reformas educacionais empreendidas a partir de 1990?
- 4) Fale sobre o processo de implantação das reformas da educação profissional empreendidas nesse período.
- 5) As reformas educacionais trouxeram alguma alteração no trabalho do professor?
- 6) Fale sobre sua experiência como gestor. O seu trabalho sofreu alterações com as reformas? Explique o que mudou.
- 7) As reformas trouxeram mais ganhos ou perdas para os docentes/os estudantes/a sociedade em geral? Explique os ganhos e/ou perdas.
- 8) Quais são os principais desafios enfrentados atualmente pelos professores em seu trabalho no COLTEC? Explique.
- 9) Como gestor você observa manifestações de conflito na escola, no dia-a-dia do trabalho dos professores? Fale sobre as manifestações. Explique
- 10) Atualmente, o que os professores fazem para obter melhorias de suas condições de trabalho (ou para dar conta de seu trabalho ou quando se sentem oprimidos em seu trabalho)?

- 11) Como são as relações entre sindicato e professores? Há correspondência entre as lutas dos professores em seu dia-a-dia e as lutas empreendidas pelo sindicato? Explique.
- 12) O que poderia ser feito para melhorar as condições de trabalho dos professores?
- 13) Você considera que a luta dos professores para melhorar as condições de trabalho na escola, a gestão, a educação, pode contribuir para melhorar algo na sociedade? Explique como e por quê.
- 14) Caso essa entrevista não tenha tratado de algum tema importante sobre as reformas educacionais, o trabalho docente, a luta diária dos docentes, etc. você poderia apresentá-lo e discuti-lo?

2 - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM DIRIGENTES SINDICAIS

- 1) Qual é o cargo ocupado no sindicato e há quanto tempo o ocupa?
- 2) O que significa ser uma escola técnica/vinculada a uma universidade?
- 3) Fale sobre as reformas educacionais empreendidas a partir de 1990?
- 4) Fale sobre o processo de implantação das reformas da educação profissional empreendidas no período.
- 5) As reformas educacionais trouxeram alguma alteração no trabalho do professor? Explique.
- 6) O seu trabalho como sindicalista sofreu alterações com essas mudanças? Explique.
- 7) As reformas trouxeram mais ganhos ou perdas para os docentes/os estudantes/a sociedade em geral? Explique os ganhos e/ou perdas.
- 8) Quais são os principais desafios enfrentados atualmente pelos professores em seu trabalho no Coltec? Explique.
- 9) Em sua opinião, no dia-a-dia do trabalho dos professores manifestam-se situações de conflito? Fale sobre as manifestações. Explique
- 10) Atualmente, o que os professores fazem para obter melhorias de suas condições de trabalho (ou para dar conta de seu trabalho ou quando se sentem oprimidos em seu trabalho)?

- 11) Como são as relações entre sindicato e professores? Há correspondência entre as lutas dos professores em seu dia-a-dia e as lutas empreendidas pelo sindicato? Explique.
- 12) O que poderia ser feito para melhorar as condições de trabalho dos professores na escola?
- 13) Você considera que a luta dos professores para melhorar as condições de trabalho na escola, a gestão, a educação, pode contribuir para melhorar algo na sociedade? Explique como e por quê.
- 14) Caso essa entrevista não tenha tratado de algum tema importante sobre as reformas educacionais, o trabalho docente, a luta diária dos docentes, etc. você poderia apresentá-lo e discuti-lo?

3 - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS PROFESSORES REGENTES DE CLASSE

- 1) O que significa ser uma escola técnica/vinculada a uma universidade?
- 2) Fale sobre as reformas educacionais empreendidas a partir de 1990?
- 3) Fale sobre o processo de implantação das reformas da educação profissional empreendidas pelos governos no período.
- 4) As reformas educacionais trouxeram alguma alteração no trabalho do professor? Explique.
- 5) O seu trabalho sofreu alterações com essas mudanças? Explique o que mudou.
- 6) As reformas trouxeram mais ganhos ou perdas para os docentes/os estudantes/a sociedade em geral? Explique os ganhos e/ou perdas.
- 7) Quais são os principais desafios enfrentados atualmente pelos professores em seu trabalho no Coltec? Explique.
- 8) Em sua opinião, no dia-a-dia do trabalho dos professores manifestam-se situações de conflito? Fale sobre as manifestas. Explique
- 9) Em alguma ocasião você se sentiu oprimido em seu trabalho? Explique
- 10) Atualmente, o que você faz para obter melhorias de suas condições de trabalho (ou para dar conta de seu trabalho ou quando se sentiu oprimido em seu trabalho)? Explique.
- 11) Como são as relações entre sindicato e os professores? Há correspondência entre as lutas dos professores em seu dia-a-dia e as lutas empreendidas pelo sindicato? Explique.
- 12) O que poderia ser feito para melhorar as condições de trabalho dos professores na escola?
- 13) Você considera que a luta dos professores para melhorar as condições de trabalho na escola, a gestão, a educação, pode contribuir para melhorar algo na sociedade? Explique como e por quê.
- 14) Caso essa entrevista não tenha tratado de algum tema importante sobre as reformas educacionais, o trabalho docente, a luta diária dos docentes, etc. você poderia apresentá-lo e discuti-lo?

ANEXO 3

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DAS ESCOLAS

Nome da escola:

Endereço:

Cidade:

País:

Tel.:

Fax:

E-mail:

Site:

Período da Observação:

Localização (Rede de escolas): Data de Criação da escola:

Vinculação atual:

Dados históricos:

Níveis (etapas), modalidades de ensino e cursos oferecidos (atualmente):

Horário de Funcionamento: Manhã: _____ Tarde: _____ Noite: _____

Níveis, modalidades de ensino, cursos e séries por turno:

Manhã, Tarde, Noite:

Dados de matrícula:

Turno	Número de alunos	Sexo		Curso/especialidade	Número de alunos	Sexo
Manhã						
Tarde						
Noite						
Total						

Número de servidores

Categoria	Total	Vínculo Empregatício
Professores de disciplinas do secundário		
Professores de disciplinas técnicas		
Maestros		
Preceptores		
Técnicos administrativos		
Outros. _____		

Total

Organização do trabalho dos Docentes:

() Se agrupam por curso ou área de conhecimento

() Outra organização. Especificar: _____

Rol de atividades docentes:

Oferta de disciplinas e *talleres* por modalidade e série

Carga horária das atividades discentes: _____

Apoio direto aos professores:

Especialidade	Número	Atividades	Turno	Tempo de atuação
Pedagogos				
Psicólogo				
Outros:				

Forma de ingresso dos docentes:

Forma de escolha dos dirigentes:

Instalações existentes e suas condições de funcionamento:

Item	Número	Condições
Salas de aula		
Laboratórios. Especificar _____		
Oficinas. Especificar as existentes _____		
Sala da diretoria		
Secretaria		
Salas de professores		

Salas de coordenações de cursos		
Salas de coordenações de áreas		
Cozinha		
Depósito de alimentos		
Almoxarifado		
Refeitório		
Cantina		
Sala de jogos		
Sala de Tv e Vídeo/DVD		
Biblioteca		
Sala-ambiente		
Sala de leitura		
Quadra esportiva		
Pátio coberto		
Auditório		
Banheiro Alunos		
Banheiro Alunas		
Banheiro professores/servidores		
Banheiro professoras/servidoras		
Auditórios		
Salas para reuniões		
Outros _____		

Estado de conservação

Item	Adequado	Regular	Inadequado	Inexistente
Telhado				
Paredes				
Piso				
Portas				
Janelas				
Instalações hidráulicas				
Instalações elétricas				

Equipamentos/recursos existentes e condições de funcionamento:

Item	Número	Condições
Antena Parabólica		
Aparelho de som		
Ar condicionado		
Bebedouros		
Equipamento de Laboratório		
Fax		
Instrumentos musicais		
Internet		
Laboratório de informática		
Linha Telefônica		
Máquina copiadora		
Máquina de Escrever		
Material de aula (giz, apagador)		
Material de cozinha		
Material de limpeza		
Mimeógrafo		
Projektor multimedia (data show)		
Projektor de slides		
Retroprojektor		
Televisão		
Ventilador		

Vídeo		
Outros _____		

Equipamentos sociais/culturais próximos da escola:

- Escola de Ensino Fundamental Parques
 Escola de Ensino Médio Biblioteca
 Escola de Educação Infantil Templos religiosos
 Creches Universidade
 Posto de saúde Outros (Especificar): _____
 Hospital público
 Correio

Colegiados existentes:

- Colegiado Escolar Grêmio Estudantil
 Associação de Pais e Mestres Outro: _____
 Conselho de Classe

Forma de tomada de decisões:

Desenvolvimento de algum tipo de projeto político pedagógico (atual):

- Não há projeto
 Pela aplicação de modelo encaminhado por órgãos superiores à escola
 Pela discussão coletiva dos problemas da escola
 Por meio de assessoria
 Outro (especificar)

Participação na elaboração do projeto político pedagógico:

- Diretor Alunos
 Coordenador Pais
 Pedagogo (especialista) Comunidade
 Professores Outros.
 Funcionários (Especificar): _____

Organização dos períodos destinados ao planejamento das atividades da escola:

Reflexão coletiva sobre a prática pedagógica e temas relevantes à escola. Descrição:

Relação da escola com a comunidade. Descrição:

Organismos vinculados à escola (Atribuição, composição, funcionamento):

Atividades extra-classe desenvolvidas com os alunos:

- Esportes Artesanato Festas
 Feiras científicas e/ou culturais Artes plásticas Capoeira
 Palestras Jornal Cursinho pré-vestibular
 Mostras Rádio Língua estrangeira
 Música Dança Informática
 Teatro Trabalho solidário Outros. (Especificar):
 Filmes Excursões

Forma de Controle de presenças dos alunos:

Síntese do processo de avaliação do rendimento dos alunos:

- Notas
 Conceitos
 Outras (Especificar): _____

Principais instrumentos utilizados no processo de avaliação do rendimento dos alunos:

Registro individual de avaliação do rendimento do aluno.

Descrição:

Atividades específicas para os alunos com dificuldades de aprendizagem:

Assistência estudantil. (Descrição):

Relação dos docentes com os pares: Relação entre Direção e docentes:

Sindicatos/Centrais que representam os docentes:

Membros de direção ou representação dos sindicatos na escola (atual):

Relação entre Docentes e sindicatos:

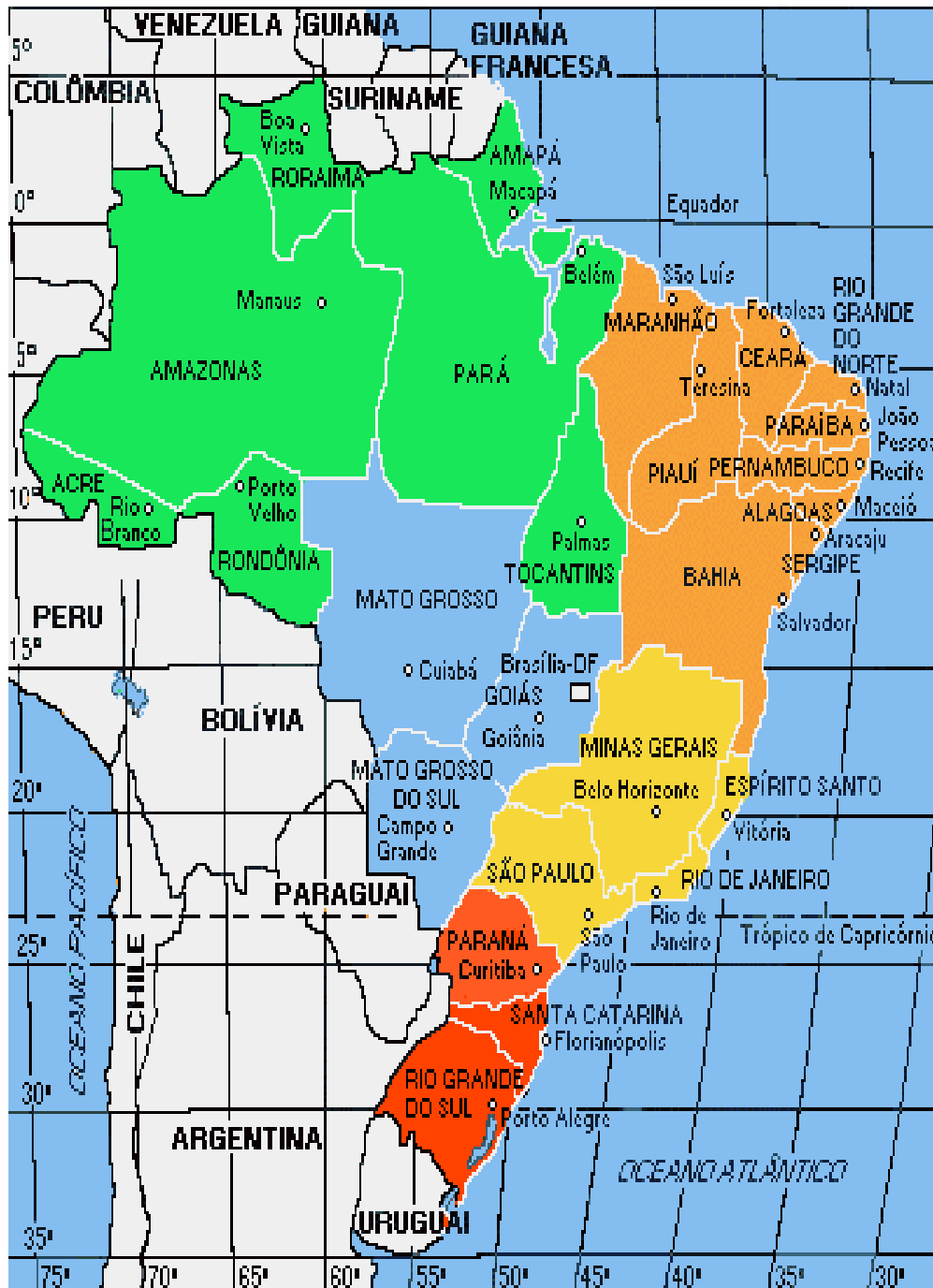
Locais de encontro dos docentes:

Ocorrências durante a pesquisa de campo:

Outras informações e observações relevantes:

ANEXO 4

Mapa do Brasil



FONTE: < <http://www.guienet.com.br/guiaciudades/>>.

ANEXO 5

Mapa da Argentina



FONTE: <<http://www.visitingargentina.com/mapas/mapa-politico-argentina.htm>>.

ANEXO 6

Depoimento sobre o Movimento de *piqueteros*

“El Movimiento Piquetero es la continuidad de las enormes luchas *piqueteras* que se desarrollaron desde los 90, en Neuquén, Salta, Santa Cruz, provincias del sur y norte de este país. (...) En realidad en vísperas a lo que luego se dio en llamar *El argentinazo*, se habían producido saqueos a supermercados en muchas barriadas pobres del gran Buenos Aires, Rosario, Córdoba, y comenzaba crearse un caldo de cultivo para que ese tipo de medidas, promovidas por el hambre y la desocupación, comenzara a tornarse en lucha política. (...) Sobre las crisis 1999-2002 de la Argentina, si bien es verdad que la "clase media" se vio perjudicada cuando se congelaron los depósitos bancarios (corralito) y pérdidas de puestos de trabajo, este sector social interviene no espontáneamente, sino que recoge toda la experiencia de lucha de más de diez años, desenvueltas por movimientos de trabajadores desocupados (política menemista de los 90 en adelante) adoptando sus métodos y forma organizativa, independiente del estado y de los partidos políticos, generándose verdaderos espacios de doble poder. Pero lo que pesa, lo que define el "destino" de estos movimientos no obedece exclusivamente a su composición social, sino al grado de madurez política y de conciencia que tienen quienes participan de los mismos. Desde luego que había una radicalización, pero no era solo de la *clase media*. (...) en la noche del 19 de diciembre de 2001 cuando el presidente De La Rúa, sostenido por la centro izquierda y, en forma más entusiasta, por la CTA, decreta el estado de sitio, para poder reprimir *legalmente* a quienes salían a las calles a luchar, se produce una reacción contraria y en todos los barrios de la capital la gente sale a los balcones, primero, golpeando cacerolas en acción de protesta y luego llena las calles, ruidosamente, y comienza a marchar masivamente a la casa de gobierno con la consigna *¡Que se vayan todos!* Antes de llegar a Plaza de Mayo, la marcha es reprimida y dispersada con gases y balas de goma. El día 20 es un día de lucha abierta en las calles aledañas a la casa de gobierno, protagonizada por miles y miles de manifestantes, en particular jóvenes trabajadores ocupados y desocupados de la capital y el gran Buenos Aires con una consigna única: voltear al presidente, Cavallo, el ministro de economía ya había renunciado en la víspera. Siete manifestantes son muertos por la policía o grupos para-policiales y reprimen con gases y balas de plomo, pero la refriega no cesa y a las seis de la tarde el presidente renuncia. (...) Algo que se oculta es que para el día 19 de diciembre la CTA tenía prevista una movilización de reclamo al gobierno, junto a otras organizaciones, pero al tomar nota de la radicalización de la lucha política y de la rebelión en ciernes decide levantar la protesta para *defender la gobernabilidad*. Todas las manifestaciones que se realizan en esa etapa, en la que asumen y renuncian, casi simultáneamente, varios presidentes, tenían como eje el rechazo a las instituciones del estado y sus funcionarios y se hacía extensivo a medios de comunicación afines al gobierno. Se pedía la renuncia de gobernadores, diputados, intendentes, de jueces y de dirigentes sindicales. Una enorme radicalización con carácter independiente pero sin programa político. Un volcán en erupción que luego se fue apagando lentamente. (...) Las asambleas populares eran abiertas (operaban como organismos de doble poder, tomando decisiones y ejecutándolas por vía de la acción). En ellas participaba todo el mundo y aunque ninguna organización sindical,

social o política intervenía como tal, sus miembros lo hacían *individualmente*. Cuando alguna persona vinculada a alguna organización partidaria o sindical era identificada, generalmente era repudiada, dado que cuando intervenía asumía, de modo disimulado, la defensa del estado y sus instituciones. Las asambleas populares tenían un contenido “inconcientemente revolucionario”, por su masividad y combatividad y todas las tendencias políticas que se expresaban a través de quienes intervenían intentaban imponer su liderazgo. Había una lucha política entre quienes intentaban conducirlos a posiciones concientemente revolucionarias y quienes pretendían encaminarlas hacia una salida electoral, parlamentaria. Los primeros buscaban que la protesta fuera a fondo contra el sistema (régimen político-social) y los otros solo querían un recambio institucional. Y aunque haya *quedado la idea* que la izquierda fue la responsable de debilitar las asambleas debido a sus planteos radicalizados, en realidad el agotamiento de estas obedece, por un lado, a su propio carácter de debilidad política y fundamentalmente porque el estado tiene instituciones y hombres que *trabajaron* hora a hora, día a día con el propósito de coptar y/o quebrar esos movimientos. (...) Tampoco es cierto que la *clase media*, al menos la que realizó toda esta experiencia citada, se volcara a Kirschner (que sacó menos del 22 % de los votos positivos, en un clima de abstencionismo y voto en blanco, e incluso los propios electores peronistas prefirieron votar a Carlos Menem, quien se impuso en primera vuelta y luego retiró su candidatura del ballotage). O sea, Kirschner asume como parte de un gobierno débil, casi sin consenso pero cuenta con el apoyo de toda la burguesía, sus instituciones, partidos y sindicatos que se propusieron la tarea de reconstruir la *vida institucional*, normal, la república burguesa jaqueada¹ por la lucha popular.” (D20PA).

ANEXO 7

Tabelas de Vencimentos básicos dos docentes do Brasil

**Tabela de Vencimento Básico da Carreira de Magistério Professor de Ensino de 1º e 2º Graus
Regime de trabalho de 20 horas semanais Vigência: 01/02/2006**

CLASSE	NÍVEL	TITULAÇÃO				
		Graduado	Aperfeiçoamento	Especialização	Mestrado	Doutorado
Especial	U	319,19	335,15	357,49	398,99	478,78
E	4	270,21	283,72	302,64	337,76	405,32
	3	258,79	271,73	289,84	323,48	388,18
	2	247,87	260,26	277,61	309,83	371,80
	1	237,19	249,05	265,66	296,49	355,79
D	4	219,79	230,78	246,16	274,14	329,68
	3	212,13	222,73	237,58	265,16	318,19
	2	207,86	218,25	232,80	259,83	311,79
	1	204,03	214,23	228,51	255,04	306,05
C	4	201,31	211,37	225,47	251,64	301,96
	3	197,69	207,58	221,41	247,11	296,54
	2	194,16	203,87	217,46	242,70	291,24
	1	191,40	200,97	214,36	239,25	287,10
B	4	156,44	164,26	175,21	195,55	234,66
	3	149,58	157,05	167,53	186,97	224,36
	2	143,10	150,26	160,27	178,88	214,65
	1	136,76	143,60	153,17	170,95	205,14
A	4	129,72	136,20	145,28	162,15	1194,58
	3	124,12	130,32	139,01	155,15	186,18
	2	118,82	124,76	133,08	1448,53	178,23
	1	114,35	120,07	128,07	142,94	171,53

FONTE: Anexo VII da Medida Provisória nº295, de 29/05/2006, publicada no DOU de 30/05/2006.

Regime de trabalho de 40 horas semanais

CLASSE	NÍVEL	TITULAÇÃO				
		Graduado	Aperfeiçoamento	Especialização	Mestrado	Doutorado
Especial	U	638,38	670,30	714,98	797,97	957,57
E	4	540,42	567,44	605,27	675,53	810,63
	3	517,57	543,45	579,68	646,97	776,36
	2	495,72	520,51	555,21	619,65	743,58
	1	474,38	498,09	531,30	592,97	711,56
D	4	439,59	461,57	492,34	549,49	659,38
	3	424,24	445,46	475,15	530,31	636,37
	2	415,72	436,51	465,61	519,65	623,58
	1	408,07	428,48	457,04	510,09	612,11
C	4	402,63	422,76	450,94	503,29	603,94
	3	305,38	415,15	442,83	494,23	593,07
	2	388,34	407,75	434,94	485,42	582,51
	1	382,78	401,92	428,72	478,48	574,71
B	4	312,89	328,54	350,44	391,12	469,34
	3	299,15	314,11	335,05	373,94	448,73
	2	286,19	300,50	320,54	357,54	429,29
	1	273,52	287,19	306,34	341,89	410,27
A	4	259,43	272,40	290,56	324,28	389,14
	3	248,24	260,65	278,03	310,30	372,36
	2	237,63	249,51	266,15	297,04	356,45
	1	228,70	240,14	256,15	285,88	343,06

FONTE: Anexo VII da Medida Provisória nº295, de 29/05/2006, publicada no DOU de 30/05/2006.

Regime de trabalho de dedicação exclusiva

CLASSE	NÍVEL	TITULAÇÃO				
		Graduado	Aperfeiçoamento	Especialização	Mestrado	Doutorado
Especial	U	989,49	1.038,96	1.108,22	1.236,86	1.484,23
E	4	837,66	879,54	938,18	1.047,07	1.256,49
	3	802,24	842,36	898,51	1.002,81	1.203,37
	2	768,38	806,79	860,58/p>	960,47	1.152,56
	1	735,28	772,04	823,51	919,10	1.102,92
D	4	681,36	715,43	763,13	851,70	1.022,04
	3	657,57	690,45	736,48	821,97	986,36
	2	644,37	676,59	721,69	805,46	966,55
	1	632,51	664,13	708,41	790,64	948,76
C	4	624,08	655,28	698,96	780,09	936,11
	3	612,84	643,48	686,38	766,05	919,26
	2	601,92	632,02	674,15	752,40	902,88
	1	593,31	622,97	664,51	741,64	889,96
B	4	484,98	509,23	543,18	606,23	727,47
	3	463,69	486,88	519,33	579,61	694,54
	2	445,84	468,13	499,34	557,30	668,76
	1	423,95	445,15	474,83	529,94	635,93
A	4	402,11	422,22	450,37	502,64	603,17
	3	384,76	404,00	430,94	480,96	577,15
	2	368,32	386,74	412,52	460,40	552,48
	1	354,49	372,22	397,03	443,11	531,74

FONTE: Anexo VII da Medida Provisória nº295, de 29/05/2006, publicada no DOU de 30/05/2006.

Tabela de Vencimento Básico da Carreira de Magistério Professor de Ensino de 3º Grau
Regime de trabalho de 20 horas semanais Vigência: 01/05/2006

CLASSE	NÍVEL	TITULAÇÃO				
		Graduado	Aperfeiçoamento	Especialização	Mestrado	Doutorado
TITULAR	1	323,47	347,73	381,69	444,77	566,07
ASSOCIADO	4	306,93	329,95	362,18	422,03	537,13
	3	299,32	321,77	353,20	411,57	523,81
	2	291,71	313,59	344,22	401,10	510,49
	1	284,10	305,41	335,24	390,64	497,18
ADJUNTO	4	253,66	272,68	299,32	348,78	443,91
	3	243,24	261,48	287,02	334,46	425,67
	2	232,97	250,44	274,90	320,33	390,15
	1	222,94	239,66	263,07	306,54	390,15
ASSISTENTE	4	204,71	220,06	241,56	281,48	358,24
	3	196,03	210,73	231,32	269,54	343,05
	2	188,00	202,10	221,84	258,50	329,00
	1	180,43	193,96	212,91/p>	248,09	315,75
AUXILIAR	4	166,53	179,02	196,51	228,98	291,43
	3	159,77	171,75	188,53	219,68	279,60
	2	153,44	164,95	181,06	210,98	268,52
	1	147,40	158,48	173,93	202,68	257,95

Regime de trabalho de 40 horas semanais

CLASSE	NÍVEL	TITULAÇÃO				
		Graduado	Aperfeiçoamento	Especialização	Mestrado	Doutorado
TITULAR	ÚNICO	646,95	695,47	763,40	889,56	1.132,16
ASSOCIADO	4	613,88	659,92	724,38	884,09	1.074,29
	3	598,64	643,54	706,40	823,13	1.047,62
	2	583,42	627,18	688,44	802,20	1.020,99
	1	568,20	610,82	670,48	781,28	994,35
ADJUNTO	4	507,34	545,39	598,66	697,59	887,85
	3	486,49	522,98	574,06	668,92	851,36
	2	465,94	500,89	549,81	640,67	851,36
	1	445,89	479,33	526,15	613,10	780,31
ASSISTENTE	4	409,41	440,12	483,10	562,64	716,47
	3	392,07	421,48	462,64	539,10	686,12
	2	376,01	404,21	443,69	517,01	658,02
	1	360,86	387,92	425,81	496,16	631,51
AUXILIAR	4	333,05	358,03	393,00	457,94	582,84
	3	319,54	343,51	377,06	439,37	559,20
	2	306,86	329,87	362,09	421,93	537,01
	1	294,79	316,90	347,85	405,34	515,88

Regime de trabalho de dedicação exclusiva

CLASSE	NÍVEL	TITULAÇÃO				
		Graduado	Aperfeiçoamento	Especialização	Mestrado	Doutorado
TITULAR	1	1.002,77	1.077,98	1.183,27	1.378,81	1.754,85
ASSOCIADO	4	951,52	1.022,88	1.122,79	1.308,34	1.665,16
	3	927,89	997,48	1.094,91	1.275,85	1.623,31
	2	904,30	972,12	1.067,07	1.243,41	1.582,53
	1	880,71	946,76	1.039,24	1.210,98	1.541,24
ADJUNTO	4	786,38	845,36	927,93	1.081,27	1.376,17
	3	754,06	810,61	889,79	1.036,83	1.319,61
	2	722,21	776,38	852,21	993,04	1.263,87
	1	691,13	742,96	815,53	950,30	1.209,48
ASSISTENTE	4	634,59	682,18	748,82	872,56	1.110,53
	3	607,71	653,29	717,10	835,60	1.063,49
	2	582,82	626,53	687,73	801,38	1.019,94
	1	559,33	601,28	660,01	769,08	978,83
AUXILIAR	4	516,23	554,95	609,15	709,82	903,40
	3	495,29	532,44	584,44	681,02	866,76
	2	475,63	511,30	561,24	653,99	832,35
	1	456,92	491,19	539,17	628,27	799,61

FONTE: Medida Provisória nº295, de 29/05/2006, publicada no DOU de 30/05/2006.

**Percentual da Titulação da Carreira de Magistério de 1º e 2º Graus,
a partir de 1º/09/1992**

TITULAÇÃO ACADÊMICA			
Aperfeiçoamento	Especialização	Mestrado	Doutorado
5%	12%	25%	50%

FONTE: Art.17 da Lei nº 8.460, de 17/09/1992, publicada no DOU de 17/09/1992.

**Percentual da Titulação da Carreira de Magistério Superior,
a partir de: 1º/01/2006**

TITULAÇÃO ACADÊMICA			
Aperfeiçoamento	Especialização	Mestrado	Doutorado
7,5%	18%	37,5%	75%

FONTE: Art.6 da Medida Provisória nº295, de 29/05/2006, publicada no DOU de 30/05/2006.

Tabela de gratificações

**Valor do Ponto da Gratificação de Estímulo à Docência, GED, na Carreira de Magistério de 3º Grau, a Partir de 1º de julho de 2006, em Reais (R\$)
20 horas**

Classe	Nível	Titulação Acadêmica				
		Doutorado	Mestrado	Especialização	Aperfeiçoamento	Graduação
TITULAR	1	4,87	3,57	2,59	2,50	2,50
ASSOCIADO	4	4,26	3,07			
	3					
	2					
	1					
ADJUNTO	4	3,05	2,61			
	3					
	2					
	1					
ASSISTENTE	4	2,92	2,61			
	3					
	2					
	1					

40 horas

Classe	Nível	Titulação Acadêmica				
		Doutorado	Mestrado	Especialização	Aperfeiçoamento	Graduação
TITULAR	1	12,16	8,94	5,25	5,07	4,86
ASSOCIADO	4	10,66	7,69			
	3					
	2					
	1					
ADJUNTO	4	7,59	5,84			
	3					
	2					
	1					
ASSISTENTE	4	7,32	5,84			
	3					
	2					
	1					

Regime de trabalho de dedicação exclusiva

Classe	Nível	Titulação Acadêmica						
		Doutorado	Mestrado	Especialização	Aperfeiçoamento	Graduação		
TITULAR	1	19,79	11,19	7,85	7,58	7,36		
ASSOCIADO	4	16,75						
	3							
	2							
	1							
ADJUNTO	4							
	3							
	2							
	1							
ASSISTENTE	4						12,77	
	3							
	2							
	1							
AUXILIAR	4						10,87	7,95
	3							
	2							
	1							

ANEXO 8

Cursos Ofertados nas Escolas Técnicas da Capital Federal Argentina em 2007

Nº	NÚMERO E NOME	ESPECIALIDADES
1.	01 Otto Krause	Computación, Construcciones, Electricidad orient electrónica, Electromec orient en comunicación
2.	02 Osvaldo Magnasco	Admin de Empresas
3.	03 M. S. De Thompson	Computación, Geografía – Matemática, Optica
4.	04 República del Líbano	Admin de Empresas
5.	05 M. De los R. E. De San Martín	Admin de Empresas
6.	06 F. Fader	Artesanías aplicadas, Decoracion de interiores, Diseño publicitario
7.	07 Dolores L de Lavalle	Admin de Empresas
8.	08 P A de Sarmiento	Química
9.	09 Ing. Luis A. Huergo	Construcciones, Electricidad orient en electrónica, Mecánica, Química, Computación
10.	10 Fray Luis Beltrán	Mecánica
11.	11 Manuel Belgrano	Construcciones, Electromecánica, Optica
12.	12 Libertador Gral. J de San Martín	Electricidad orient en electrónica, Electrónica
13.	13 Ing. J. L. Delpini	Electrónica, Construcciones
14.	14 Libertad	Construcciones, Electromecánica, Electrónica, Refrigeración
15.	15 Maipú	Artes gráficas, Publicidad
16.	16 España	Admin de Empresas, Optica
17.	17 Brig. Gral. Saavedra	Electricidad orient en electrónica, Construcciones
18.	18 J. Alvarez Condarco	Construcciones
19.	19 Alejandro Volta	Electrónica
20.	21 Fragata Escuela Libertad	Construcciones, Computación
21.	23 Casal Calviño	Mecánica
22.	24 Defensa de Bs. As.	Admin de Empresas
23.	25 Tte. 1º de Art. Fray Luis Beltrán	Mecánica, Electrónica
24.	26 Confederación Suiza	Computación, Automotores
25.	27 H. Yrigoyen	Química
26.	28 República Francesa	Electrónica
27.	29 Reconquista de Bs. As.	Mecánica, Computación, Electricidad orient en electrónica
28.	30 Dr. Norberto Piñero	Construcciones, Electromecánica, Química
29.	31 Armada Argentina	Artes Gráficas
30.	32 Gral. José de San Martín	Mecánica, Computación
31.	33 Fund. M del Plumerillo	Química, Mecánica
32.	34 Ing. Enrique Martín Hermitte	Construcciones, Electromecánica
33.	35 Ing. E. Latzina	Computación, Automotores
34.	36 Alte. G. Brown	Computación, Construcciones
35.	37 Hogar Naval Stella Maris	Computación
36.	EMET 2 Raggio	Se desconoce
37.	EMET 5 Manuel Belgrano	Politécnico
38.	EMET 6 C. M. Hicken	Jardinería

FONTE: Ministério da Educação do Governo da Cidade de Buenos Aires – 2007.

ANEXO 9

Demonstrativo dos salários dos docentes argentinos em 2007



ASOCIACIÓN DEL MAGISTERIO DE ENSEÑANZA TÉCNICA
INCREMENTO SALARIAL - MARZO 2007



CARGOS	INDICE		Valor	SUELDO BASICO	SUMA F.V.A	Sueldo de bolsillo con 30% de bolsillo con 1 año y feriado		Sueldo de bolsillo con 40% con 4 años y feriado		Sueldo de bolsillo con 50% con 7 años y feriado		Sueldo de bolsillo con 60% con 10 años y feriado		Sueldo de bolsillo con 70% con 12 años y feriado		Sueldo de bolsillo con 80% con 14 años y feriado		Sueldo de bolsillo con 90% con 16 años y feriado		Sueldo de bolsillo con 100% con 18 años y feriado		
	BAS-CC	ADIC				1 año y feriado	4 años y feriado	7 años y feriado	10 años y feriado	12 años y feriado	14 años y feriado	16 años y feriado	18 años y feriado	20 años y feriado	22 años y feriado	24 años y feriado	26 años y feriado	28 años y feriado	30 años y feriado	32 años y feriado	34 años y feriado	36 años y feriado
RECTOR	2100	326	0,5824	1412,5024	270,00	1561,61	2229,15	2362,98	2496,77	2630,56	2764,35	2898,14	3031,93	3165,72	3299,51	3433,30	3567,09	3700,88	3834,67	3968,46	4102,25	4236,04
VICERECTOR	1763	436	0,5824	1280,6976	270,00	1514,46	2061,07	2184,30	2307,53	2430,76	2554,00	2677,23	2800,46	2923,69	3046,92	3170,15	3293,38	3416,61	3539,84	3663,07	3786,30	3909,53
REGENTE	1679	301	0,5824	1153,1520	270,00	1572,50	1938,78	2011,92	2125,07	2238,21	2351,35	2464,49	2577,63	2690,77	2803,91	2917,05	3030,19	3143,33	3256,47	3369,61	3482,75	3595,89
JEFE GENERAL	1673	301	0,5824	1153,1520	270,00	1672,50	1898,76	2011,92	2125,07	2238,21	2351,35	2464,49	2577,63	2690,77	2803,91	2917,05	3030,19	3143,33	3256,47	3369,61	3482,75	3595,89
SUBREGENTE	1600	305	0,5824	1109,4720	270,00	1623,89	1843,22	1962,86	2062,50	2162,14	2261,78	2361,42	2461,06	2560,70	2660,34	2759,98	2859,62	2959,26	3058,90	3158,54	3258,18	3357,82
JEFE DE SECCION	800	280	0,5824	628,8920	270,00	1089,11	1322,05	1349,52	1448,46	1547,40	1646,34	1745,28	1844,22	1943,16	2042,10	2141,04	2240,00	2338,96	2437,92	2536,88	2635,84	2734,80
MEP	753	231	0,5824	573,0816	270,00	1026,88	1160,93	1227,96	1294,99	1362,01	1429,04	1496,06	1563,08	1630,11	1697,13	1764,16	1831,18	1898,21	1965,23	2032,26	2100,00	2167,72
BIBLIOTECARIO	753	187	0,5824	547,4660	270,00	996,36	1128,34	1193,33	1258,31	1323,30	1388,28	1453,26	1518,25	1583,23	1648,22	1713,20	1778,19	1843,17	1908,16	1973,14	2038,13	2103,11
MAEP	704	208	0,5824	531,1488	270,00	960,21	1104,90	1171,29	1237,68	1304,07	1370,46	1436,85	1503,24	1569,63	1636,02	1702,41	1768,80	1835,19	1901,58	1967,97	2034,36	2100,75
PRECEPTOR	704	200	0,5824	526,4096	270,00	975,03	1101,67	1164,99	1228,31	1291,63	1354,95	1418,27	1481,59	1544,91	1608,23	1671,55	1734,87	1798,19	1861,51	1924,83	1988,15	2051,47
SUBJEFE PREC.	753	187	0,5824	547,4660	270,00	996,36	1128,34	1193,33	1258,31	1323,30	1388,28	1453,26	1518,25	1583,23	1648,22	1713,20	1778,19	1843,17	1908,16	1973,14	2038,13	2103,11
JEFE DE PREC.	775	264	0,5824	605,1136	270,00	1062,54	1321,11	1370,68	1420,25	1469,82	1519,39	1568,96	1618,53	1668,10	1717,67	1767,24	1816,81	1866,38	1915,95	1965,52	2015,09	2064,66
ATTP	664	300	0,5824	603,1936	270,00	949,10	1072,04	1133,51	1194,98	1256,44	1317,91	1379,38	1440,85	1502,32	1563,79	1625,26	1686,73	1748,20	1809,67	1871,14	1932,61	1994,08
J.T.P.	984	0	0,5824	573,0816	270,00	1026,88	1160,93	1227,96	1294,99	1362,01	1429,04	1496,06	1563,08	1630,11	1697,13	1764,16	1831,18	1898,21	1965,23	2032,26	2100,00	2167,72
JEFE LABORAT.	1080	0	0,5824	628,8920	270,00	1089,11	1232,05	1303,92	1374,99	1446,46	1517,93	1589,40	1660,87	1732,34	1803,81	1875,28	1946,75	2018,22	2089,69	2161,16	2232,63	2304,10
HS. DE CATEDRA	47	81	0,5824	32,0320	15,86	59,39	64,47	69,55	74,63	79,71	84,79	89,87	94,95	100,03	105,11	110,19	115,27	120,35	125,43	130,51	135,59	140,67
SECRETARIO	866	784	0,5824	960,9600	270,00	1438,59	1654,32	1752,18	1850,04	1947,90	2045,76	2143,62	2241,48	2339,34	2437,20	2535,06	2632,92	2730,78	2828,64	2926,50	3024,36	3122,22
PROSECRETARIO	736	614	0,5824	786,2400	270,00	1264,13	1432,07	1516,04	1600,01	1683,98	1767,96	1851,93	1935,90	2019,87	2103,84	2187,81	2271,78	2355,75	2439,72	2523,69	2607,66	2691,63
PSICOLOGO	990	0	0,5824	576,5760	270,00	1030,71	1098,08	1165,38	1232,68	1299,99	1367,29	1434,59	1501,89	1569,20	1636,50	1703,81	1771,11	1838,42	1905,72	1973,03	2040,33	2107,64
PSICOPEDAGOGO	990	0	0,5824	576,5760	270,00	1030,71	1098,08	1165,38	1232,68	1299,99	1367,29	1434,59	1501,89	1569,20	1636,50	1703,81	1771,11	1838,42	1905,72	1973,03	2040,33	2107,64
ASESOR PED.	1692	216	0,5824	1111,2192	270,00	1625,03	1845,45	1956,25	2066,96	2177,67	2288,38	2399,09	2509,80	2620,51	2731,22	2841,93	2952,64	3063,35	3174,06	3284,77	3395,48	3506,19

(*) DESCUENTOS:

CODIGO	CONCEPTO	%
895	OBRA SOCIAL	3
648	CAJA COMPL.	4,5
772 Y 780	JUBILACION	11
964	AP.JUB.SUP.DOC.	2

OBSERVACIONES:
Codigo 125: suma remunerativa y bonificable.

Los docentes con monto de un año de antigüedad perciben el código 144.
para llegar a un sueldo bruto de \$ 1.170

Sueldo Bruto	1170,00
Descuento	240,00
S. Neto parcial	930,00
FORAINDO	110,00
Sueldo Neto	1040,00

Asociación del Magisterio de Enseñanza Técnica - Regional 1 - Ciudad Autónoma de Buenos Aires
Av. Belgrano 2908 1º piso - Tel. Fax.: 4932-3746 / 4483 www.ametregional1.org.ar email: amecapita@fibertel.com.ar

15/08/2007

ANEXO 10

Temas e Categorias Gerais e Centrais de Conteúdo

Categorías		Categorías Gerais
		Abrangência
Relações de Emprego - RE		Relação contratual, tipo de contrato, seguridade, condições salariais, jornada de trabalho, forma de ingresso.
Organização do Trabalho - OT	Relações de Trabalho - RT	Vínculo trabalhista, natureza dos contratos, salários, carreira, aposentadoria, relações de poder.
	Condições de Trabalho - CT	objeto e meios para o trabalho. Condições materiais de realização do trabalho, políticas de valorização, número de alunos em classe, número de aulas, carga horária, previdência, saúde.
	Posto de Trabalho/Tempo - PT	Tempo de trabalho
Organização da Escola - OE		Mudanças na escola a partir de 1990
Trabalho docente - TD		Atividades desenvolvidas, mudanças nas atividades, novos requerimentos.
Política Educacional - PE		Gestão, financiamento, cobertura, concepção, legislação.
Política para a Educação Profissional - PEP		Gestão, financiamento, cobertura, concepção, legislação.
Conflito e Resistência docente - CR		Manifestações de conflito, motivações, antagonistas, ações e estratégias dos docentes, forma, ganhos, significados.

Temas surgidos nas Entrevistas

Categorías Gerais de Conteúdo	Países	
	Argentina	Brasil
OT - PT	1- Puesto en la escuela/ Acenso/ tiempo	1- Posto na escola / Acesso
OE PE PEP	2- Significado da escuela técnica en Argentina ET antes ET hoy Ventajas Pierdas Puntos comunes de las escuelas técnicas	2- Significado da escola técnica vinculada ET antes ET hoje Vantagens Perdas Pontos comuns das escolas técnicas vinculadas Inserção na Rede Federal de Educação Tecnológica
OE PE PEP OT-CT OT-RT TD	3- Escuela 29 Singularidades Dificultades Puntos positivos de la escuela Puntos positivos del taller Financiación y presupuesto Asociación cooperadora Autonomía Falta de apoyo de los directivos - justificación Falta en taller	3- COLTEC Singularidades Dificultades Pontos positivos da escola Financiamento Autonomia Colegiados Problemas com direção Relações com a Universidade/Pró- Reitoria/CP Especificidade no trabalho do professor da área técnica
PE PEP	4- Reformas educativas de los 90 a) Debate Existencia de trabajo en red Tomada de conocimiento de los docentes Posición de los gremios, gobiernos e escuelas	4- Reformas educativas dos anos 90 a) Debate Existência de trabalho em rede Tomada de conhecimento dos docentes Posições

PE PEP	b) Leyes Ley de Transferencia Ley Federal Ley Nacional de Educación Normativas que se fueron editando para contemplar las escuelas técnicas Reglamento escolar Decreto 1990	b) Legislação LDB Decreto 2.208 Portaria 646 PROEP Novo Decreto
PE PEP	c) Conet Pontos positivos Limites	c) MEC/SEMTEC/SETEC Pontos positivos
PE PEP	d) Diferencias entre provincias Decisión de mantener la enseñanza igual en la Ciudad. Polimodal x fechamento dos talleres Cierre de escuelas, fin de cursos y consecuencias Consecuencias de las reformas en las provincias	d) Diferenças entre escolas da Rede Federal de Educação Tecnológica
PE PEP OE OT-RT OT-CT CR	e) Cambios en la escuela 29 Forma como se hizo los cambios Dependencia de la Dirección de Educación Media y Técnica Cambios en la organización de la escuela Cambios en el trabajo docente a partir de las reformas educativas (reducción del saber docente/tiempo de trabajo) Cambios en el trabajo del maestro Cambios trabajo del jefe de taller Cambios en el trabajo de los directivos Cambios en el trabajo de los sindicalistas Cambios en la Producción de tecnología Cambios en la enseñanza: Reducción del ausentismo para aprobar quein no sabe/falta de equivalencia/ Distanciamiento de las empresas Cambios en la Administración de la enseñanza Cambios en la Capacitación docente - Incapacidad de enseñar por falta de capacitación Cambios en la infraestructura Consejo de convivencia Financiamiento Relaciones de poder Perfil del Directivo Perfil del docente Jornada de trabajo – tiempo Sueldos Diferencias entre maestros y profesores de aula (cargo x jornada) e Diferencias de horas del cargo de maestro - Acción jurídica Creación de movimiento de docentes Autoconvocados - Objetivos y ganancias Ventajas y desventajas con las reformas educativas Reivindicación de los docentes	e) Mudanças no COLTEC Forma como ocorreram as mudanças Comissão de Reestruturação/Livro verde Vinculação na Universidade Mudanças na organização da escola Mudanças no ensino Diferentes propostas Mudanças na carga horária dos alunos Mudanças no trabalho docente Mudanças trabalho dos chefes Mudanças no trabalho dos diretores Mudanças no trabalho dos sindicalistas Mudanças na infra-estrutura Capacitação docente Mudanças no financiamento Jornada de trabalho – tempo Salários Diferenças entre carreiras de 1º e 2ª Graus e 3º Grau Vantagens e desvantagens com as reformas educativas Reivindicações dos docentes
OT-RT OT-CT OE – CR	f) Retos que enfrentan los docentes	f) Desafios enfrentados pelos docentes

CR	5- Manifestaciones de conflicto docente Sentimiento de opresión en el trabajo Acciones/ Estrategias del entrevistado Ganancias	5- Manifestações de conflito docente Sentimento de opressão no trabalho Ações do entrevistado Respostas Resultados
CR	6- Sindicato Relaciones entre sindicatos y docentes Relaciones entre los distintos sindicatos Movimiento de docentes Autoconvocados Demandas de los docentes	6- Sindicato Relações entre Apubh e docentes Relações entre Apubh e ANDES – conhecimento, avaliação Processo de mudança da APUBH Avaliação da mudança da Apubh para PROIFES Demandas dos docentes
PE PEP TD	7- Perspectivas Política de educación técnica en el nuevo gobierno de la Ciudad de Buenos Aires Creación de una Secretaría especial para la Educación técnica En relación al trabajo docente	7- Perspectivas Política de educação técnica Criação da SETEC
CR	8- Acciones para mejorar las condiciones de trabajo en la escuela Del propio entrevistado Ideales	8- Ações para alcançar melhorias nas condições de trabalho na escola Ações dos professores para alcançar melhorias nas condições de trabalho Ações do entrevistado para alcançar melhorias nas condições de trabalho Ações ideais para melhorar as condições de trabalho Resultados das Ações
CR	9- Lucha de los docentes x sociedad	9- Luta dos docentes x sociedade
	10- otros temas Acciones si fuera directivo de la escuela	10- outros temas Expectativas e opiniões em relação à tese Gosto pelo trabalho docente Problema central da educação / Reformas Problemas pessoais/Sentimento de culpa por não fazer mais

Categorías Centrais de Conteúdo

Categorías	Foco
Organização do Trabalho/Posto de Trabalho/Tempo – OT/ PT	Tempo de trabalho
Organização Escolar - OE	Condições objetivas em que o ensino é organizado a partir de 1990. Mudanças na escola.
Política Educacional - PE	Objetivos, organização, estrutura, público, resultados da educação, entre outros. Mudanças na política.
Política para a Educação Profissional - PEP	Objetivos, organização, estrutura, público, resultados da educação, entre outros. Mudanças na política.
Conflito e Resistência docente - CR	Manifestações de conflito, intensidade, motivações, ações desenvolvidas, forma, ganhos, significados

ANEXO 11

Tradução dos relatos dos docentes argentinos

1 “O sindicato não faz mais que cumprir as demandas dos docentes. (...) nutre-se das necessidades que tem a escola para fazer seus planos de luta. Depois, a capacidade de atuar que têm os docentes, às vezes, é limitada, porque nós, por exemplo, para tomarmos uma medida de força, nossos delegados consultam a sua base, de acordo com isso, as bases são as que impulsionam ou não a medida de força. Quando se produz essa medida de força, originada nas bases, depois vem a adesão ou não dos docentes, porque toda medida de força é optativa, pode-se cumpri-la ou não, de acordo com sua condição, porque muitos consideram que tem que se fazer a medida de força, porém não aderem. Pode ocorrer de o docente aderir à medida dizendo não vou ao trabalho, porém não participo da mobilização, pensando que não é importante. Há muitas atitudes que vão regulando a posição com respeito a isso.” (D10SA).

2 “Nós defendemos todos, porém os filiados não vêm aqui. Nós vamos impulsionando as lutas por esse trabalho que fazemos, vamos às escolas, falamos com os docentes. Os delegados vêm aqui, trazem as inquietudes dos docentes e participam de reuniões mensais ou bimensais. Fazem-se reuniões mensais ou bimensais de delegados. Às vezes, há escolas que estão em conflito, os representantes vêm e, através das reuniões, tratamos de ver o que o sindicato pode fazer sem passar pela direção da escola.” (D11SA)

3 “Entre os sindicatos, temos dois aqui, um esteve dominando a escola e logo perdeu esse domínio, que foi a UDA. Ele perdeu pela simples razão de que as pessoas que assumiram eram ruins, no sentido de que buscavam sua própria conveniência e não a dos filiados. Então perdeu seu poder e entrou a AMET. A grande maioria da escola é sócia da AMET hoje, porém o docente sempre vai buscar algo de conveniência. Não é algo que seja próprio do docente, que nasça do docente, não. Todos sabemos que os sindicatos são um mal necessário, porque isso já está visto desde épocas anteriores.” (D1MA).

4 “Existem problemas comuns que todas as atividades sindicais encaram, há problemas particulares que algumas associações sindicais enfrentam e há outros problemas que são ignorados por todas e foi daí, dessa falta de escuta, que originou a Associação de Docentes Autoconvocados. Quando viam que nenhum sindicato nem outras organizações escutavam certas propostas, decidiram, um grupo de docentes, autoconvocar-se para estabelecer sua luta.” (D7DA)

5 “Representou o desaparecimento do CONET, que era um organismo nacional e abarcava todas as escolas técnicas do país, anularam-se as escolas técnicas de todo o país, (...) e as escolas passaram a ter um regime de muito baixo nível.” (D2MA)

6 “O outro motivo foi o desacordo que existia no nível educativo, pelas diversas reformas nas disciplinas, desapareceram algumas, apareceram outras, não havia professores para ministrá-las. Os professores que tinham que dar matérias científicas, de repente, encontraram-se dando matérias que não eram de sua especialidade, quer dizer, foi uma coisa muito complexa. Isso também privou as empresas do desenvolvimento necessário, porque não se pode prover mão-de-obra especializada, nem mesmo de técnicos ou de gente, que pudesse trabalhar nas distintas empresas.(...) O trabalho docente era buscado como um trabalho comum, porque era seguro, porque se podia receber em dinheiro, isso fazia com que qualquer um que tivesse a possibilidade, ingressasse na docência.” (D7DA)

7 “O INET não é o mesmo que o CONET. É um organismo em nível nacional que, por exemplo, não tem muita ingerência aqui na cidade. Em verdade, em nível provincial, manda capacitar as pessoas, nada mais. É um elefante branco, isso é o INET. Muita casca, pouco conteúdo.” (D10SA)

8 “(...) o CONET desapareceu. Ao desaparecer, ficamos ante uma situação em que o sistema não estava previsto para receber tantas escolas técnicas e atualmente há coisas que são ambivalentes. Durante muito tempo, seguiu vigorando o estatuto da Nação. Não existe um regulamento para as escolas técnicas e segue baseando-se no regulamento do CONET, porque não há aqui no Governo da Cidade de Buenos Aires um regulamento específico que determine funções, como existia no CONET, com toda clareza e perfeitamente bem definido. (...)foi-se agregando uma série de coisas que, porém, não consta do regulamento como corresponderia.” (D9DA)

9 “ Houve mudanças. A revisão dos cargos, a renomeação de determinadas pessoas, como fazem a interpretação de licenças. Essas normativas foram mudando o estatuto. Todas as modificações saem no Boletim Oficial. (...) a atualização é permanente. (...) a reforma do estatuto repercute porque o docente não vê segurança. Ao não estar representado por um estatuto, sente-se inseguro.” (D10SA)

10 “A Lei Federal era a destruição das escolas técnicas (...) transformava as escolas técnicas em *bachilleratos* especializados, com *tecnicatura*, porém não deixava de ser um *bachillerato*.” (D6PA)

11 “A Lei Federal no que se refere à educação técnica é totalmente negativa, prejudicou-a totalmente.” (D9DA)

12 “Os 90 foram muito particulares porque o mais prejudicado foi a educação técnica, porque, como todo governo liberal, considerava que a educação técnica não era necessária, não necessitavam técnicos, o país que queriam não era um país no qual os técnicos pudessem atuar. A destruição da escola técnica foi coerente com a forma de pensar deles. Se eu quero um

país no qual os técnicos tenham que fazer serviço, para que quero uma escola que me prepare maestro maior de obras, químicos, se não vou necessitar deles no esquema de país que tenho? Tudo isso se produziu justamente com a transferência e com a Lei Federal de Educação, a destruição da escola técnica, salvo na cidade de Buenos Aires e em Neuquén, que foram as que impediram que se implementasse a Lei Federal de Educação. (...) Agora, com a revogação da Lei Federal de Educação, através da Lei Nacional de Educação e com a Lei de implementação técnica, ganha uma posição importante a educação técnica.” (D10SA)

13 “A Lei nº 26.206 é a que substitui a Lei Federal de Educação, que não chega a ser mais que tentativa de mudança, porém se deveria dar um conteúdo forte para a área de educação, porque é o que queremos, para cada um dos alunos que se formam em técnica, comercial, *bachilleratos*. Não sobrepor programas de uma área a outra e tratar de fortalecer os verdadeiros deveres e direitos dos professores, diminuir o número de horas de aula, estabelecer um índice geral, bem observado e bem analisado, um índice dos saberes que se exige do docente. Um índice que hierarquize o salário, para que o docente sinta que sua profissão vai hierarquizar a função do docente, senão o professor rechaça. Essa lei está ignorando algo e é como uma cópia da que havia antes, porém não diz nada. Penso que com as novas autoridades se vai formar uma lei para a cidade de Buenos Aires, aparte da Lei Geral.” (D8DA)

14 “O que se modificou um pouco na década de 1990, quiseram fazer projetos através dos quais se quis articular a escola primária com a escola média, projetos em comum entre matemática e língua, que tenha uma continuidade, de maneira que o jovem que chegava ao primeiro ano, já tivesse certos conceitos em sua bagagem de conhecimentos, projeto que durou entre o ano 1999 e 2000 e que também acabou. Outro grande erro dos burocratas desse momento. (...) E outro elemento foi o de planificar. Antes não se tinha muito em conta o tema das planificações de aula, começou a planificar-se muito mais a aula do dia-a-dia, através de planificação diária ou anual, com mais assiduidade.” (D5PA)

15 “Claro, confunde-se média com técnica. Técnica tem uma problemática particular, tem relação com o projeto de país (...). Uma coisa é olhar de cima para fazer uma leitura. Outra coisa é meter a mão na graxa e saber como funciona a indústria e a tecnologia.” (D3PA)

16 “Hoje, ser *bachiller* ou ser técnico é praticamente o mesmo. Em alguns lugares, sabe mais o *bachiller* que o técnico, porque os conteúdos se perderam e não se renovaram, o pessoal nem se atualizou como deveria. Tudo o que encontramos é teórico e nada de prático, e a técnica é resolver problemas, qualquer tipo.(...) As dificuldades que a oficina encontrou é que os diretores já não eram técnicos, então vimos que davam mais importância a limpar o pátio que consertar uma máquina e isso não é assim. Ainda que as duas coisas sejam importantes, o grupo de limpeza pode fazer algo, mas se o aluno não tem a máquina não aprende, então, existiram projetos nos quais houve muita oposição e não se puderam realizar devido à direção.” (D1MA)

17 “Nós seguimos trabalhando do mesmo modo, só que menos motivados que antes, com menos inserção, porque antes proviam máquinas e tudo, agora pouco e nada. Faltam materiais para realizar trabalhos práticos.” (D2MA)

18 “Estamos com um equipamento muito obsoleto. O investimento tem que ser importante, agora dizem que tem que chegar um torno com controle numérico, uma fresa, porém, até agora, nos viramos com um torno de 30 anos atrás, não temos PLC.” (D6PA)

19 “Há escolas que têm dificuldades muito grandes nas instalações e os docentes não têm a segurança própria das escolas. Deve ser dado a eles um clima de trabalho de acordo com a função que vão cumprir.” (D10SA)

20 “A criação de uma Secretaria especial para a Educação Técnica é interessante, porque existiria um orçamento específico. O diretor da área teria 38 escolas, enquanto agora tem, em média, 120. Dispersa-se. O ensino técnico merece essa atenção.” (D8DA)

21 “Chegamos a ter uma direção que se divide entre todas as escolas médias, na qual a escola técnica é uma a mais, enquanto antes era a escola técnica e nada mais. Então, não creio que isso tenha sido um benefício. Tanto é assim que, hoje, existem rumores de voltar a ter uma área particular para as escolas técnicas.” (D9DA)

22 “O que acontece é que agora, e isso é muito novo, foi anunciado ontem pelo Ministro da Educação do Governo da Cidade, é que criou-se a divisão de educação técnica. Eu creio que isso terá maior preponderância, porque a educação técnica terá sua área específica. Antes era Média e Técnica. Agora passou a ser Técnica. E a Formação Profissional também entra em uma direção que nucleará os centros educacionais de nível terciário e tudo o que está relacionado com o mundo de trabalho, separado do técnico.” (D10SA)

23 “Isto que fez este governo da cidade. É um pedido que há 2 anos nós fizemos como entidade. (...) Fizemos um pedido de separar a média da média técnica. Os alunos de escola média são de outra característica. Aqui os jovens são outros.(...) Um jovem que estuda meio turno em um *bachillerato* não é o mesmo que estuda dois turnos e passa um deles em oficinas ou laboratórios.” (D11SA)

24 “O diretor não teria que tomar tantas decisões sozinho, parece-me que não teria que ser tão verticalista. Nós, docentes, teríamos que ter participação nas decisões, parece-me, está bem, seria um pequeno problema, mas existem coisas que não estão claras, teriam que acontecer reuniões ou estabelecer diretrizes mais claras. Algumas coisas estão confusas.” (D4PA)

25 “Dificuldades, acredito que a escola não tenha. As dificuldades provêm do sistema, um sistema arcaico, burocrático, já fora de contexto e de autoridades que não respondem ao que realmente necessita a escola técnica, porque a desconhecem.” (D5PA)

26 “As tarefas começaram a ser um pouco mais distribuídas, não somente que recaiam sobre certas pessoas. Houve uma reorganização do trabalho que favoreceu, porque com o passar dos anos e até a atualidade, os cargos foram sendo remunerados, que antes não eram. Primeiro apareceu a figura do chefe, o Chefe de Departamento, e isso fez com que, com os anos, essa chefia fosse remunerada e eleita pelos próprios docentes.” (D5PA)

27 “Em muitas escolas se implementou da mesma forma e em outras não, onde o regulamento de convivência aponta abertamente os alunos, com suas faltas graves, suspensões. Antes não havia. Havia advertência, um papel onde se colocavam dez advertências, mas com quinze saía do sistema. Hoje em dia, um jovem que comete um erro, é chamado o conselho de convivência, que está formado por diretores, docentes, pais e alunos, e, dentro desse conselho, decide-se o que fazer com esse jovem. Por uma votação se decide se ele fica, se passa para outro curso ou outra escola, ou tem diretamente um chamado de atenção no caderno de comunicações, porém não há uma decisão autoritária como antes (...) o fazemos democraticamente.” (D5PA)

28 “Passamos a ter uma forma de interação distinta entre os próprios docentes. Antes éramos exigidos, com uma remanescência da ditadura, porém de pois da reforma educativa dos anos 90, a escola começou a participar de uma forma mais ativa no que se refere à gestão democrática. Todos têm liberdades, todos têm as mesmas possibilidades.” (D5PA)

29 “Realmente os grupos têm esse *standard* em comum, que são violentos. A comunicação é violenta, seja física ou verbal, corporalmente se comunicam violentamente, um tem o corpo tenso e o outro o recebe da mesma maneira tensa, porque estão discriminados pelo país de nascimento, fisicamente. Como se trabalha? Aí, paralelamente ao conteúdo da matéria, deve trabalhar mais o aspecto humano. Por isso, é um grande desafio ser docente hoje e isso se dá o tempo todo, em todos os grupos, mais no primeiro ano. Deve ser feita uma capacitação, buscar uma maneira, porque aqui está falhando, porque os docentes mesmos não estão capacitados para isso. Eu não conheço a cultura, quando vem da Bolívia, desconheço as danças, os costumes, a cultura deles. Então obviamente vou falhar, porque não conheço. Então, como educo quando tenho minha cultura e eles valorizam a sua própria cultura? Deve-se respeitar obviamente a cultura deles, porém, aí se produz um choque de culturas e não deve ser um choque. A maneira não é chocar, é dizer-lhes que estão aqui e que devem respeitar outras coisas. Isso acontece com o hino que não cantam, porque talvez nada dele tenha sido ensinado.” (D4PA)

30 “Eu fui obrigado a estudar temas relacionados com a Lei Federal, sua implementação e consubstanciação e alguns desenvolvimentos temáticos. Havia uma série de módulos que tínhamos que estudar (...) Serviu-me (...) positivamente, porque ia comparando um sistema com outro, pude chegar às conclusões de que a capacitação era inadequada, um dos defeitos que levaram ao fracasso a Lei Federal. Tinha muitas falências, não estava clara a organização escolar, como se levaria a cabo, quais eram as funções dos distintos papéis dentro do sistema. (...) Pude assistir a reuniões e falar sobre os problemas visíveis na implementação da lei (...) diretrizes.” (D7DA)

31 “Antes era outro tipo de trabalho. O Sindicato trabalhava para defender as fontes de trabalho, que nada perdeu. Agora a ótica é outra. Trabalhar para melhorar essa fonte de trabalho, dar ao docente uma ferramenta a mais para poder defender seu trabalho e seu salário, que é a capacitação. O sindicato trabalha muito a capacitação, porque considera que é uma das armas que deve ter o docente para defender seu trabalho. Um docente capacitado é um docente que será bem visto pela gestão. (...) Antes o trabalho estava com a defesa dos postos de trabalho, agora com a capacitação. Se as escolas técnicas estão crescendo, também vai crescer a parte docente. Não existe uma necessidade de defesa do posto de trabalho, sim de capacitação, de melhoras nas condições de trabalho.” (D10SA)

32 “(...) quando você para ter um salário tem que trabalhar mais de 72 horas, porque se exige que se cumpram os 180 dias de aula nos quais se burocratiza profundamente a educação, a idéia da construção do saber é uma mentira. (...) A luta diária é para comer.” (D3PA)

33 “O primeiro, (...) é o dinheiro (...) trabalhar menos horas, voltar ao limite de 30, 36 horas como máximo, ganhando o dobro, para poder ganhar o mesmo. Uma coisa assim (...)” 33 (D6PA)

34 “Conseguiu-se algo muito importante que foi a aposentadoria, os 82%, não móvel, porque antes se o docente ganhasse \$3.000, aposentava com \$900, e agora recebe 82% dos 3000.” (D8DA)

35 “Nem todos os professores têm a mesma carga horária, por exemplo: há professores com duas horas semanais e outros que têm seis. Se eu tenho seis horas semanais, estarei mais cômodo, porque poderei prestar exames. Com duas horas, isso se passa comigo, tenho matérias de duas horas. A carga horária que pode chegar até 72 horas semanais é terrível.” (D4PA)

36 “Eu antes trabalhava 30, 36 horas, que creio que é o horário ideal para professores, porque a isso se deve somar tempo para corrigir, para preparar uma matéria, conversa com os pais, sempre atualizar-se um pouco. Mas quando assume uma nova disciplina, leva 3 ou 4 anos para prepará-la, para ter certo domínio. 20 horas semanais a mais! Agora, não há tempo morto.” (D6PA)

37 “Não sei por que existe gente que tem que trabalhar três turnos para sobreviver, quando teria que trabalhar um ou dois e poder preparar aulas e fazer outras coisas. Eu trato de perguntar, de buscar livros, de ler. O problema é que não tenho

tempo. Tenho três turnos. O problema é o tempo que estou trabalhando e estudo paralelamente. Isso é o que eu critico. (...) e mais tendo três cargos. Eu creio que exista muita gente em minha condição, que tem que trabalhar três turnos para poder sustentar sua vida.” (D4PA)

38 “Eu tenho dois cargos de professor de ensino prático na escola, os quais envolvem 48 ou 24 horas cátedras, distribuídas nos distintos turnos. Começo as sete e quarenta e cinco posso chegar a ter mais de quarenta e oito, porém existe a regulamentação, pela qual se pode chegar a ter as setenta e duas. Cheguei no ano 85, 86 à escola, obtive o cargo de preceptor e, com os anos, fui incrementando pontos e obtendo outros tipos de cargos até a atualidade. Em realidade, já fazem 21 anos que estou nisso. Ministro aulas de matemática de 1º ano, desenho de 1º, de 2º, de 3º ano, organização industrial de 5º ano, termodinâmica, hidráulica e máquinas motrizes no 5º ano e depois, na oficina, tenho o 4º, 5º, 6º ano de mecânica, no laboratório de metalografia. Todas aqui na 29.” (D5PA)

39 “Há docentes que têm mais de 72 horas, se pode ter legalmente 72. Há muitos que têm mais. Porém, imagine-se com 72 horas semanais. São 6 horas pela Educação, 6 horas à tarde, 12 horas diárias. São 60 horas. Faltam-te 12 mais. E há gente que trabalha com Educação tarde e noite. Então, como se faz? Conte-me como você prepara as aulas?” (D3PA)

40 “O desgaste. Eu dou técnicas digitais às sextas-feiras. É uma matéria que se trabalha muito com os números binários. Na sexta, começo no 1º horário em outro colégio. Depois venho para cá nas últimas horas. À tarde, leciono no 5º e 6º horário, em cursos distintos. Depois, à noite, dou técnicas digitais no 1º, no 4º e nos dois últimos. Pela manhã, não me equivoco nunca. À noite sim. Peço desculpas aos alunos, tenho que voltar para trás, começar de novo. A mente vai afrouxando. Não sou o mesmo à noite. Pela manhã, 99% de efetividade. À noite, cai para 60%.” (D6PA)

41 “Os conflitos (...) são por posições de poder. As posições de poder podem ser boas ou mal intencionadas. Porém, um trata de impor poder para impor suas idéias que sabe que são boas e pensa que o outro grupo é mais corrupto ou não está sem sentido. Vão-se gerando conflitos entre áreas, entre setores. Agora há um conflito por espaços. A área elétrica que eu trabalho quer preservar seus espaços, computação quer avançar sobre o outro, mecânica sobre este (...) lidar com esse problema não é fácil.” (D6PA)

42 “Sim, aqui ocorre todo o tempo. (...) A “radiocorredor”, isso de falar por trás (...). O comentário negativo, não construtivo, (...) para desvalorizar. Isso é o principal do que me queixo todo o tempo. É algo que me indigna. Há poucas reuniões e, quando ocorrem, as pessoas que o fazem não são desmascaradas. Fazem mal à escola e estão (...), então, às vezes, fujo dessa situação. (...) E, geralmente, os interesses, ou ver que beneficiaram mais a alguém que a outro. Ou a enveja, ver que a outra pessoa cresce e você fica estancado, porque o sistema te ensinou a ser assim.” (D4PA)

43 “O egoísmo sempre está presente. Da raiz dele vêm os conflitos. Sempre tem o que quer ter mais acesso à autoridade para mostrar ao resto que pode e o resto não. Há gente que gosta de ser protagonista e há gente que não. Há gente que gosta de trabalhar e há gente que não. Há gente que, sem ser obrigada, trabalha por si e há gente que se tem que dizer-lhe o que tem que fazer. Em uma escola há muito disso.” (D7DA)

44 “O diretor não é técnico e não sabe em que âmbito se move. Como nessa escola, ocorreu em muitas, (...) tivemos o mesmo problema. Em toda parte dirigente, tivemos o mesmo problema. Então, todos os que sabiam ficaram nos estratos mais baixos e os estratos mais altos foram ocupados por questões políticas ou por outros motivos que podiam ser sindicais.” (D1MA)

45 “Eu corrijo em classe, enquanto avalio outros alunos. Sábado e domingo deixo para minha família. Não posso levar 500, 600 provas para não ver crescer meus filhos. O trabalho me agrada, mas não vou deixar minha família de lado. Portanto, são horas que se perdem, porque lhes dou exercícios e eu não controlo se os fazem ou não, porque eu estou corrigindo. Nesse sentido, vê-se prejudicada a educação. Para voltar ao limite de horário, tinham que aumentar ou dobrar o salário.” (D6PA)

46 “A alteração foi a quantidade de horas perdidas por correção em classe. Os alunos ficaram prejudicados.” (D6PA)

47 “Existem escolas que se chamam históricas, porque já existiam na transferência. Trabalham 15 horas cátedras e nós trabalhamos 24 horas cátedras praticamente pelo mesmo salário. Sucede que nos fazem pensar que estamos na época da colônia, em que praticamente trabalhávamos por um prato de comida. Então, hoje nos tempos que estamos, fazer pensar isso, porque se alguém está trabalhando 15 horas e recebe um salário, por que eu tenho que trabalhar 24 horas e receber o mesmo salário? (...) Depende do sindicato se vai realizar ação jurídica. Existem causas que foram ganhas e estão recebendo e não foram feitas pelo sindicato e hoje nenhum sindicato está entrando com ações na justiça. Só particulares.” (D1MA)

48 “Eu não estou de acordo, porque o que fazem é renegar um pouco do sindicalismo docente. Eu, que estou na parte sindical docente, não vou aceitar que reneguem nosso trabalho. Calculo que seria melhor se tivessem uma posição que se encaminhasse para o que nós queremos. Porém... porque, em si, os autoconvocados não são além de um grêmio a mais, se nos pusermos a analisar, porque eles o que fazem é depois transformá-lo em uma ONG, que lhe dê determinada autoridade, que lhe dê posição no governo, não tem a possibilidade de ter uma agremiação. Consideram que, ao estar livre do sindicato, tem outra maneira de pensar e não é mais que um sindicato sem papéis. Estou de acordo com algumas coisas que são comuns também, porém não concordo com as ações deles.” (D10SA)

49 “Eu creio que a convocatória deles, que depois nós dos sindicatos tomamos, foi importante, porque eu creio que, pelo fato de nós discutirmos no Ministério ou no Congresso da Nação, não é suficiente, se não tivermos o respaldo das pessoas que vinham reclamando o mesmo, ou seja, nós recebemos a reclamação e a impulsionamos.” (D11SA)

50 “Creio que não representou nada, não levou a nada. Não conseguiram nada, porque não tiveram força. Não vi. Estamos falando não de agora que não sei o que estão fazendo nem se existem, mas no momento em que estavam se formando, como dizem as pessoas que participaram, que não tinham força, não era muito ouvido. Dava-se lugar a eles em tudo, politicamente não se negava a atender a ninguém, mas não tiveram força gremial nem de nenhum tipo.” (D9DA)

51 “O que acontece é que implementam as coisas, porque há uma burocracia política, porque há uma manobra política para alguns beneficiados, e o que fizemos foi não dar atenção ao que diziam e autoconvocar-nos. Quer dizer, formar nossa própria burocracia política e batalhar com ou contra os grêmios, ir à televisão, a conferências, nos meter aonde pudéssemos para dizer que não se aplicasse a Lei, porque isso seria forte para todos, porque isso iria criar um desconcerto para o educador no dia de amanhã.” (D5PA)

52 “Foi um movimento político. É fato que defendia realmente os direitos em relação às grandes mudanças que se queriam produzir aqui na Capital Federal. Eles foram um dos primeiros (...) a defender o docente. (...). Era formado por uma força maior ou igual a de um sindicato dos grandes. Então eles podiam pôr pessoas dentro da estrutura da Secretaria de Educação e mais além também. Quando alguém cria algo desse tipo é para esse fim, poder chegar a uma estrutura na qual possa fazer algo. Creio que a idéia deles não era ruim, conheço pessoas que são bons docentes e não vão pelo aspecto monetário, mas sim para fazer algo. Na ocasião, não conseguiram nada, mas estão aí.” (D1MA)

53 “Quando se apresentam os autoconvocados, que ao longo do ano se farão presentes 5 ou 6 vezes, não muitas mais, sempre são toques de atenção para os grêmios ou para o governo, especialmente para os grêmios, e servem para isso, para chamar a atenção. Porque para manter grandes lutas, somente uma foi importante, a de interinos autoconvocados, íamos todos os dias ao Palácio Pizzurno pedir que nos titularizassem, fazíamos vigília, nos alternávamos e nos titularizaram. Depois da última de autoconvocados, criou-se outro grêmio, o 13, creio que se chama autoconvocados. É um grêmio muito pequeno, que, já quando se apresentam como grêmio, começam a perder poder, eu fui a um par de reuniões, mas não continuei.” (D6PA)

54 “Fez-se uns levantamentos de todas as escolas de autoconvocados. Os grêmios não tiveram nada a ver, porque estavam um pouco de acordo, discutiam algumas coisas, mas tudo era negociável para os grêmios. Os docentes disseram que não, especialmente nas escolas técnicas, fizeram-se marchas de até 70, 80 mil pessoas, na Praça de Maio. Pode-se parar a lei esse ano. Uma das coisas fundamentais era que a lei não falava de financiamento educativo, nem o citava. A lei saiu logicamente em fevereiro, março de 93, quando não havia docentes em atividade. Sim, puseram uns artigos do financiamento, melhoraram levemente o que era a lei, mas a essência da lei, não a tocaram. Os docentes resistiram muito. Os grêmios não. E mais, na marcha que estou dizendo, a CTERA quis assumir a liderança e nós, docentes autoconvocados, demos-lhes as costas. Nos pusemos para outro lado, e todos nos seguiram. Eles tiveram que ir atrás, porque quando viram que o levantamento era importante, quiseram se pôr à frente do pedido, quando, na realidade, nós fomos procurar os grêmios nos disseram: - Não. É impossível! Essa é uma reforma que já vem estruturada. Essa é uma exigência do banco tal e do banco tal outro, que é certo, mas eles já tinham conversado com o governo... brigavam por alguma coisinha.” (D6PA)

55 “Senti-me oprimido no trabalho (...) por exemplo, por alguma injustiça, que nomeassem para um cargo uma pessoa que tinha menos pontuação. Eu não fiz nada, alguns protestam ou fazem uma denúncia. Meu sentimento é a impotência.” (D2MA)

56 “O meu sentimento em relação, como docente, viro-me, porque tenho com o que (...) modificar os programas, modificar a estratégia (...) o que vou recebendo é cada vez mais disto, menos motivação, ou seja, a escola não está separada das outras instituições do país, é o mesmo, e sofre as mesmas vicissitudes.” (D3PA)

57 “Oprimido, talvez quando não sei transmitir algo, quando não estou capacitado com algo, sinto assim.” (D4PA)

58 “Um diretor, em uma época, nesta escola, era opressivo. Depois, uma regente que era opressora, uma pessoa que não te deixa respirar, que te tira o ar, que sempre te desmerece no que fazes, que tem reações como, por exemplo, atirar-te algo em uma reunião. São casos. Sim, fui oprimido por gente com quem não gostava de trabalhar.” (D5PA)

59 “Quando eu comecei a ser docente, havia mais militância que agora. Agora não interessa nada, mas era tanto o terror que nos haviam submetido, que não nos metíamos. Essa opressão era tão natural, que eu não a sofri como uma opressão.” (D6PA)