

**“DISCUTIR EDUCAÇÃO É DISCUTIR TRABALHO DOCENTE”: O TRABALHO DOCENTE SEGUNDO DIRIGENTES DA CTERA – CONFEDERACIÓN DE TRABAJADORES DE LA EDUCACIÓN DE LA REPÚBLICA ARGENTINA**

**FERREIRA**, Márcia Ondina Vieira – UFPel - [marciaof@ufpel.tche.br](mailto:marciaof@ufpel.tche.br)

**GT:** Trabalho e Educação / n. 09

**Agência Financiadora:** CAPES

## 1. OBJETIVOS E METODOLOGIA DO ESTUDO

O texto apresenta recorte de uma pesquisa cujo objetivo principal foi examinar as conexões entre sindicalização e percepção do trabalho docente como profissional ou proletarizado, segundo uma central de trabalhadores em educação, a CTERA. Especialmente no trecho sobre o qual vou discorrer, meu propósito é destacar quais os significados oferecidos por dirigentes da central sindical aos conceitos de “trabalhador em educação” e de “profissional docente”.

Quanto à metodologia de coleta de dados, foram realizadas entrevistas semi-diretivas gravadas, em 2004, com três dirigentes da CTERA considerados bons informantes, ou seja, pessoas selecionadas em função de sua relevância para expor o assunto em questão (HAGUETTE, 1997). Os motivos para a escolha de sindicalistas ligados à central argentina radicam na representatividade da mesma, brevemente explicada adiante, bem como na necessidade de realizar estudos comparativos sobre sindicatos de trabalhadores em educação na América Latina, tarefa que me parece pertinente e que vem sendo defendida por alguns autores (IBARROLA; LOYO, 2001).

## 2. REFERÊNCIAS TEÓRICAS PARA A ANÁLISE DOS DADOS

Algumas das referências presentes em meus estudos sobre o trabalho docente serão, agora, resumidas, embora durante o texto outras contribuições teóricas apareçam inseridas na análise, de modo a colaborar na interpretação dos dados.

Primeiro, cabe sublinhar o interesse por desenvolver estudos acerca do trabalho docente que, por um lado, retomem algumas das principais temáticas que vem sendo abordadas, como o problema da dicotomia entre proletarização e profissionalidade da docência; enquanto, por outro, se busque incidir sobre a perspectiva de membros do professorado a respeito. Isso significa deter-se menos na análise do processo de trabalho docente propriamente dito, e mais nas imagens e concepções presentes nos próprios sujeitos acerca de suas atividades (BUENO, 1998). Especialmente nesta pesquisa, os informantes-chave estão absolutamente inseridos na dicotomia examinada, por

pertencerem a uma organização criada por semelhança à imagem de entidade de trabalhadores manuais.

Um segundo aspecto refere-se à necessidade de recuperar a gênese da docência. Deste modo, é preciso destacar algumas de suas principais características (BIRGIN, 1999; LOURO, 2001; NÓVOA, 1991): (1) o fato de que, a partir de meados do século XIX, se tornou um trabalho eminentemente feminino, e moldado segundo o que se divulga como particularidades das mulheres, o cuidado dos outros e a vocação - se bem que essa última se apresente como uma renovação da visão vocacional dos sacerdotes, responsáveis pelo início institucional da atividade. Além disso, (2) trata-se de uma ocupação cujo crescimento e organização se produzem como resultado da expansão da escolaridade capitaneada pelo Estado, ocorrida desde finais do século XVIII – no caso europeu, porque em nossos países esse processo é posterior. Assim, o professorado, como categoria, só se constitui enquanto funcionalismo de Estado, e passa a exigir uma formação específica a ser fornecida e certificada pelo próprio Estado.

Explicando melhor, a ampliação da escolarização, necessária para fazer funcionar uma produção capitalista cada vez mais carente de mão de obra minimamente educada, foi também exigindo a ampliação da categoria docente. Esse processo foi diferente no tempo conforme cada país e/ou continente. Mas, de forma genérica, temos uma expansão do ensino primário para segmentos mais amplos das populações, o que implicou na admissão de mais docentes, coincidindo com a feminização do magistério. A diminuição do nível de renda, concomitante ao aumento do número de profissionais, foi subsumido na condição feminina do grupo, tendo em conta a convicção de que o salário das mulheres não seria o principal na constituição da renda familiar.

Isso inaugura uma etapa de modificações sociológicas na categoria, posicionada de forma ambígua na estrutura social, ao partilhar capital social derivado de seu capital cultural com determinados grupos, mas desprovida de renda suficiente para frequentar certos espaços da sociedade.

Mais adiante, as pressões sociais e o desenvolvimento econômico exigiram uma ampliação dos níveis de ensino para setores menos elitizados, durante as primeiras décadas do século XX. Segundo Nóvoa (1991), isso coincide com a euforia trazida pelos pressupostos da Escola Nova; euforia extinta, em seguida, pela eclosão e resultados da II Guerra Mundial. Após esse momento, as reformas educacionais levadas a cabo com base nas teorias do capital humano começam um processo vivido até hoje, no qual o professorado é visto como simples executor de medidas pensadas sem sua

colaboração ou consulta. Mas convém lembrar que, durante esse processo, se fabrica outra representação da docência, a de professor-proletário, reforçada pelo surgimento e/ou fortalecimento de organizações docentes, criadas à semelhança daquelas que agrupam trabalhadores manuais.

Mais enfaticamente a partir dos anos 1980, uma série de reformas ocorridas em vários países vem consolidando modificações substanciais no processo de trabalho docente. Na América Latina e Caribe essas reformas nos vêm alcançando desde os anos 1990. Têm sido denunciadas por estudos com variados focos, alguns que se debruçam sobre o processo de trabalho e vêm a docência em sua proximidade com um trabalho proletarizado (entre outros APPLE, 1987). Fundamentalmente dirigiram-se ao *grau de autonomia do professorado em sua atividade*: a divisão do trabalho que acontece no mercado capitalista pode ser encontrada dentro da instituição escolar?

Por outra parte, outros trabalhos ocupam-se das características das reformas, cujos principais eixos seriam a descentralização do sistema e de seu financiamento e modificações curriculares e da estrutura dos níveis do sistema de ensino (OLIVEIRA, 2003; TIRAMONTI; FILMUS, 2001). Mas, ao virem acompanhadas de ajuste fiscal e restrição orçamentária, implicam sacrifícios que terminam por atingir um setor importantíssimo, porém raras vezes consultado: o professorado.

As circunstâncias históricas que deram origem à categoria docente, bem como suas principais características e situação atual, podem ser encontradas, também, no caso argentino. Especificamente para o que me interessa relatar, cabe dizer que o surgimento (1973) e posterior consolidação (pós-ditadura)<sup>1</sup>, de uma Central do professorado massiva, a CTERA, que pode ser enquadrada numa perspectiva mais combativa dentro do movimento sindical, nos permite aferir as concepções de outras vozes sobre as reformas em curso e aquilo que se espera da atuação dos docentes. Em especial, pretendo apresentar os caminhos pelos quais representantes da entidade conceptualizam a situação do trabalho docente.

### 3. BREVE CARACTERIZAÇÃO DA CTERA

A CTERA formou-se em agosto de 1973, no “*Congreso de la Unidad Docente*” em Huerta Grande, Córdoba. Naquela ocasião, foram 146 os sindicatos filiados à organização. Mas, desde 1989, acirrou-se um processo de unificação dos vários

---

<sup>1</sup> A última ditadura, na Argentina, foi instituída em março de 1976, estendendo-se até dezembro de 1983.

sindicatos existentes por jurisdição, de tal maneira que, na atualidade, a Confederação está integrada por entidades sindicais de primeiro grau conforme as jurisdições provinciais (23), da Cidade de Buenos Aires e a jurisdição nacional, num total de 25 entidades, representando cerca de 234.000 associados.

A entidade agrupa sindicatos tanto do ensino público quanto do privado subvencionado pelo Estado, bem como admite sindicatos que representam tanto docentes quanto outros trabalhadores do sistema de ensino. Além disso, representa pessoas que não lecionam, mas que têm formação docente e ocupam cargos considerados da carreira docente, como seria o caso do bibliotecário na escola primária, do preceptor<sup>2</sup> na escola média, do auxiliar de direção e do diretor.

Pensando em formas organizativas e tipos de política sindical, a CTERA reivindica a organização pela base, com regras democráticas de funcionamento, buscando distanciar-se de formas sindicais que vêm se apresentando, na história argentina, como extensões de partidos ou, mesmo, dos próprios governos.

Atualmente está filiada à Internacional da Educação, à Confederação de Educadores Americanos e à *Central de los Trabajadores Argentinos* (CTA). Conta com o “*Instituto de Investigaciones Pedagógicas Marina Vilte*”, que vem desenvolvendo estudos bastante sérios sobre a situação educacional do país e de seus educadores. Por meio da “*Escuela de Formación Pedagógica y Sindical*” promove cursos de aperfeiçoamento docente que, inclusive, são reconhecidos oficialmente para efeitos de ascensão na carreira. Realiza periodicamente os “*Congresos Educativos Nacionales*”, nos quais sistematiza discussões previamente preparadas por estudos disponibilizados a seus participantes.

Quanto aos objetos das lutas da entidade, a descentralização do sistema educacional e das suas fontes de financiamento requer, como contrapartida do movimento sindical, uma organização bem maior na tentativa de encontrar interlocutores, nos diversos governos, contra os quais dirigir suas demandas. Ademais, frente à falta de interesse dos agentes governamentais em incluir o professorado no processo de reformas, as pautas de discussão têm que ser reorientadas no sentido de definir o papel dos docentes no sistema educacional e defender determinada formação que lhes habilite a ocupar esse lugar: para a CTERA, o trabalho docente torna-se central nesses debates.

---

<sup>2</sup> Chama-se de preceptor o docente auxiliar na escola média, ou seja, o encarregado de suprir ausências de docentes ou colaborar com as tarefas que esses realizam, fora ou dentro de sala de aula.

#### 4. ARTICULANDO OS CONCEITOS DE “TRABALHADOR DA EDUCAÇÃO” E DE “PROFISSIONAL DOCENTE”

A seguir comentarei resultados da análise no que tange às formas usadas pelos entrevistados para abordar o tema “trabalho docente”. Para uma visualização por gênero, o entrevistado e as entrevistadas foram identificados por seu sexo e por um número: H1, M1 e M2; o número de páginas, junto às citações, refere-se ao número da página da entrevista transcrita.

##### 4.1. As identidades do professorado: “Discutir educação é discutir trabalho docente” (M2, p. 3)

O primeiro elemento a destacar é a homogeneidade entre as concepções apresentadas pelos sindicalistas sobre a gênese da docência no país, muito semelhantes àquelas encontradas na literatura específica. Para explicar as modificações nas representações e nas identidades docentes, os sujeitos partem da conhecida imagem do *maestro* apóstolo. Discorrem, com riqueza de detalhes, sobre o impacto desta imagem na configuração da docência, de Sarmiento até os dias atuais; esse professorado liberado de posições políticas e religiosas, envolvido apenas com a reprodução do conhecimento na escola, serviço doado, retribuído pela comunidade da melhor forma possível, embora sob a simples forma de oferecimento de produtos básicos para a subsistência.

Logo, dado que muitos docentes se considerariam profissionais da docência, os sindicalistas acreditam que esse termo, ao ser associado exclusivamente a uma concepção técnica da atividade, não permite perceber os aspectos políticos da educação e o resguardo no âmbito da vocação. Isto tem conseqüências: “*ser apóstolo, mais que descrevê-lo teoricamente, é a atitude do professor em relação ao trabalho, como trabalha, como se envolve no trabalho, nisto se vê como apóstolo*” (M1, p. 16).

A *maestra se vê como*, a *maestra é*, então,

*“uma espécie de sacerdotisa que devia transmitir o conhecimento, e que, pelo tipo de material com o qual trabalhava, que era as crianças, deveria manter-se em estado de pureza, isto é, não deveria contaminar-se com o que sucedia [...] o conhecimento era neutro, e se requeria, então, que aqueles que fossem seus transmissores, deviam igualmente ser neutros”* (H1, p. 8).

A análise dos sindicalistas continua a ser inserida no plano da constituição histórica das identidades, ao assinalar que essa imagem de docente

*“era correspondente, na Argentina, em termos políticos, a uma classe média que era muito permeável, às idéias de... dos setores dominantes, daquela época;*

*onde, neste país, a classe média tinha um grau de bem estar, de mobilidade ascendente bastante importante. E, então, a classe média era utilizada como uma espécie de colchão que, geralmente, atuava como uma massa isolante da classe trabalhadora, das demandas dos trabalhadores”* (H1, p. 8).

Assim, os docentes não se consideravam trabalhadores, mas uma “*espécie de profissional liberal*” (H1, M2). Contudo, há dois momentos históricos definidores de mudanças na identidade da docência argentina, conforme os sujeitos informantes.

Primeiro, estão os movimentos populares das décadas de 1960 e 1970, com os quais o professorado foi se identificando frente a, de um lado, o processo de pauperização da classe média e, de outro, a consciência adquirida quanto à ação dos setores dominantes do país e às ideologias administradas supostamente como democráticas e libertárias. Há, também, aqui, um corte geracional e outro corte de gênero. O primeiro porque muitos jovens docentes tinham origem militante no movimento estudantil, rejuvenescendo as ideologias circulantes; de gênero porque, com a pauperização, o matrimônio das professoras ocorre com esposos de segmentos sociais não mais de classe média, mas de setores populares. Na avaliação de H1, o fato de que o salário das mulheres passasse a corresponder à grande ou à maior parte da renda familiar, interfere até nas formas de luta. É preciso que essas sejam mais objetivas, mais sérias, mais conseqüentes, pois a partir daí tornou-se impossível prescindir desse salário.

Segundo, há o período que se consubstancia com as reformas educacionais da década de 1990, que expressaria nova transformação nas imagens da docência. Uma das informantes chega a sublinhar a percepção de concepções diferenciadas de escola, ou do papel da escola, quando se estabelece “*uma nova classificação de docente, o docente frente à classe e o docente não-frente à classe, e quase esses [últimos] eram colocados na condição de não docentes*” (M2, p. 3). Ela está abordando os embates em torno de concepções de carreira: enquanto a CTERA tem lutado para que todos e todas que se ocupam de tarefas na escola, tanto de sua gestão como dos aspectos pedagógicos, sejam considerados docentes e trabalhem articuladamente, o Estado tem procurado isolar as tarefas e seus executores e controlá-los desde cima. Por isso, “discutir educação é discutir trabalho docente”: porque não há como modificar as atribuições do Estado em matéria de educação sem transformar o objeto do trabalho docente e as formas de realizá-lo. E, nesse processo, estão em disputas imagens de docência.

Aqui, chegamos a outro elemento importante: proletarização e profissionalidade docente são conceitos não excludentes, no discurso dos sindicalistas. Eles são examinados tanto

pela ótica econômica quanto pela ótica da autonomia sobre o trabalho realizado. A proletarização é fruto de uma situação de pauperização que empurra a antiga categoria, inserida, por seu *status*, nas classes médias, em direção ao *status* e condições de vida de setores proletarizados. Mas o aspecto econômico seria insuficiente para explicar o fenômeno, se lembrarmos de que os docentes, na gênese da ocupação, não eram propriamente assalariados, mas eram pobres. O central é que a mudança do papel da escola se associa a não necessidade de um profissional capaz de realizar o seu trabalho de forma autônoma, e isso se expressa na (não) retribuição econômica, ambos aspectos presentes na versão proletária da docência. Um entrevistado assim explica como, mais recentemente, a CTERA vem articulando os dois conceitos:

*“A condição profissional que estamos reivindicando, nós acreditamos que o docente tem que ter uma formação universitária, e tem que haver uma carreira profissional docente, e a identidade como trabalhadores. Faz, quando eu comecei a trabalhar, nós que colocávamos a natureza proletária do docente, renegávamos a condição desse docente como profissional. E hoje nós acreditamos que é preciso sintetizar as duas coisas, ou seja, que entendemos que não há contradição entre reivindicar a formação universitária para o docente e, ao mesmo tempo, colocar sua identidade como trabalhador, e seu compromisso como tal”* (H1, p. 11).

Mais um detalhe: os sujeitos argumentam a existência de diferença de mentalidade entre o [a] docente de escola primária e o de secundária: o segundo ganharia o dobro, podendo trabalhar em vários locais, considerando-se mais próximo de uma concepção “profissional individualista”. Recordemos Morgade (1993) quando informa que a feminização da docência na Argentina, ocorrida no início do século passado, produziu-se mais no ensino primário, mantendo-se os homens no ensino médio e nos cargos diretivos. Sobre isso também assinala Birgin (1999, p. 28) que os homens do ensino médio originalmente possuíam uma concepção vocacional diferenciada, dado já pertencerem ao funcionalismo de Estado (“...em muitos casos tratou-se de magistrados, profissionais, pessoal hierárquico do sistema de educação primária, onde o vocacional adquiriu outro sentido, mais vinculado ao desenvolvimento da classe política...”).

Tal idéia da constituição da categoria enquanto funcionários de Estado e, em poucas décadas, de simples empregados (funcionários assalariados mas desvalorizados) - que conduz a uma cisão na própria categoria -, é exemplificada pela consideração de que *“nós, como setor, nos incorporamos no momento de forte retrocesso social dos trabalhadores no marco da nação”* (M2, p. 10), isto é, o professorado chegou atrasado à constituição dos diferentes grupos sociais lutando por inclusão. Por esse motivo, “o

*docente médio, superior, universitário, quisera ser muito mais um profissional que um trabalhador” (idem, ibidem).*

Por outro lado, a proletarização pode ter sido alcançada no sentido criticado pelos sujeitos, como êxito na retirada da autonomia e da capacidade de reflexão. M1 diz que *“a proletarização está se dando na atitude, não na cabeça; oxalá todos tivéssemos consciência de que somos trabalhadores”* (p. 17). Segundo ela, o sentir-se tão pobre conduz ao abandono da formação e da qualidade das tarefas realizadas, ao *“empobrecimento de sua dedicação ao trabalho”*.

Retornarei a isso, mas por ora assinalarei outro problema. Conforme os sujeitos, apesar de todo o tempo de existência do sindicato e da filiação massiva, a identidade de trabalhador não é aceita por muita gente, por motivos especialmente ideológicos, a baixa auto-estima de considerar-se trabalhador/a. Inclusive, quando docentes e funcionários estão reunidos no mesmo sindicato, isto se constitui numa vantagem para a organização, dado que a ausência de funcionários acentua o caráter de classe média da base, que atua *“espasmodicamente”* (H1) (há sindicatos provinciais onde o sindicato ligado à CTERA só filia docentes).

Sobre isso, M1 articula a falta de vontade de serem chamados, os professores, de trabalhadores em educação, à referida perspectiva sacerdotal e apolítica que a ocupação deveria ter, para alguns. É uma dificuldade que vem de décadas:

*“Os companheiros que ainda não aceitam que nos, nos denominemos companheiros, entre nós, pelo universo trabalhista, pedem que lhes chamem ‘colegas’. Dizem-te: ‘por favor, aqui não nos diga companheiros, chame-nos colega’. Eh, e nós começamos a dar as explicações para seguir dizendo companheiros, apesar dos 30 anos de estar trabalhando constituídos como sindicato em todas as províncias. Este processo tem a ver com uma formação política e ideológica do futuro docente nas escolas normais e nas escolas de formação”* (M1, p. 16).

E H1 acrescenta que essa dificuldade de aceitar a realidade cria frustrações e prejudica os alunos: *“não deixa de haver docentes que têm bolsos proletários e ainda celebram o que já não são, classe média...”* (p. 13).

Essas colocações são compatíveis com o apresentado por Apple, segundo o qual o professorado tem uma localização contraditória de classe. Ele não quer dizer, com isso, que por definição a categoria esteja nas classes médias ou ambigualmente posicionada, mas sim que, concordando com os trabalhos de Wright, *“este grupo partilha [...] os interesses tanto da pequena burguesia quanto da classe operária”* (APPLE, 1987, p. 5).

Esse ponto nos dá abertura para passarmos à seção seguinte.

#### **4.2. Por que, então, os docentes se sindicalizam?**

Intimamente articulado à identidade de trabalhador, encontra-se o tema dos motivos para a sindicalização. Mas, no caso argentino, cabe lembrar de uma particularidade histórica, o forte estímulo do peronismo à sindicalização, o que adicionaria à situação dos docentes mais uma variável na análise. Isso é o que nos diz uma das entrevistadas: “...os docentes dessa geração que estamos trabalhando, não os das novas, não os das intermediárias, somos filhos daqueles peronistas que entenderam que havia que agrupar-se para defender-se” (M1, p. 18). Quem está filiado por motivos ideológicos e/ou solidários pertence a gerações mais antigas de docentes.

Afora isso, o principal motivo indicado para filiação é de ordem instrumental, com os docentes identificando-se mais com o sindicato na medida em que o vão conhecendo. A mesma professora comenta o assunto, acrescentando a interferência da sindicalização na formação de docentes:

“... como uma necessidade pessoal e logo vão descobrindo um mundo que eles não conhecem. Agora, se nós temos professores no nível superior, que estão sindicalizados, seguramente o aluno que se forma como professor, sai com outra concepção do que é um sindicato, do que se tivesse um professor apóstolo” (M1, p. 18).

Então, se a consciência de trabalhador, que levaria diretamente à sindicalização, “é um erro na descrição da realidade” (*idem, ibidem*), os fatores que conduzem à mesma são o interesse pela capacitação fornecida pela entidade, por meio da Escola Marina Vilte, a riqueza das bibliotecas dos sindicatos, a possibilidade de realizar trâmites burocráticos, o acesso a planos de saúde subvencionados, etc. Porém, paulatinamente, a aproximação vai se ampliando: “a sindicalização é um processo”.

Essa idéia de processo também é desenvolvida pelos demais informantes. Para eles, maior grau de filiação ocorre em época de conflitos, tanto como forma de revolta contra as políticas neoliberais que privilegiam o individualismo e negam os projetos coletivos, como pela convicção de que estar dentro do sindicato permite certo grau de proteção quanto aos ajustes que as mesmas vêm tentando produzir. “Ou seja, que há uma filiação, também na versão ideológica, importante” (H1, p. 14).

Ademais, por este raciocínio quem se filia mais é quem ganha menos e vive em piores condições; os que têm melhor salário já possuiriam outras formas de proteção social.

Podemos comparar essas asserções com os achados de Tenti Fanfani (2005), para quem, na Argentina, os que têm maior probabilidade de participar em sindicatos são docentes que se definem como de classe baixa. Contudo, “a participação ativa dos docentes na vida sindical parece estar mais associada ao capital cultural herdado da família e pela percepção de classe do que pela situação objetiva desses na estrutura de distribuição de renda” (p. 223). Essa é uma hipótese que, certamente, mereceria maiores estudos.

#### **4.3. Educação como direito: “A escola é o espaço público que ainda nos sobra”** (M2, p. 8)

Do dito até agora depreende-se que a identidade docente tem sido abordada tentando lançar luz sobre aspectos da **natureza do trabalho** realizado pelo professorado. Tal percepção conduz a pensar que há uma especificidade no tratamento da profissionalidade docente, sempre que essa é associada ao tipo de escola desejada. Para os sujeitos, é impossível discutir trabalho docente sem discutir escola pública de qualidade para todos, e melhor formação profissional dos docentes. Mas essa formação deve ser providenciada pela entidade, já que o Estado possui interesses diferentes e dá outro sentido à questão da profissionalidade:

*“E sabemos que temos que apostar numa forte formação do trabalhador, para que a escola leve adiante um projeto que sirva ao povo, [...] que recupere sua identidade de escola pública. Quando, quando nós decidimos isto, recuperamos um papel sindical, como aqueles que existiram nos primeiros tempos, no sindicato se peleava pelos direitos, e se peleava pelo trabalho, e se formavam os aprendizes. Nós dizemos, os sindicatos primários formavam, os sindicatos por ofício, formavam os jovens no ofício. Nós queremos recuperar isto, e incidir fortemente no trabalho de formação, ou para ajudar a crescer no ofício de ensinar, aos trabalhadores da educação, não somente se é justo teu salário, não somente como entras na escola, não somente como [fazer os concursos], mas também como somos melhores trabalhadores”* (M1, p. 20-21).

A reivindicação das questões específicas do professorado, portanto, não pode se dar apenas no plano econômico, porque a agressão que os trabalhadores em educação estariam sofrendo, por parte das políticas neoliberais, é agressão à idéia de educação pública como um todo: as reivindicações só fazem sentido inseridas num conjunto de proposições para recuperar a escola pública, definida como “*a escola que pertence ao povo*” (*idem, ibidem*)<sup>3</sup>. E esses trabalhadores têm que ser capazes de levar adiante

---

<sup>3</sup> Os entrevistados deixam claro que essa perspectiva mais ampla de compreensão da ação sindical e docente não é unânime, sofrendo resistências, também, dentro do sindicato: há quem considere que este deveria dedicar-se exclusivamente a questões salariais e de condições de trabalho.

projetos educativos. Assim, uma grande parcela do êxito dos estudantes pode ser alcançado pela qualidade do trabalho dos docentes: *“as crianças conhecem muito, têm conhecimentos prévios ainda nas piores condições em que estejam, e os resultados dependem muitíssimo das práticas docentes e dos imaginários dos docentes sobre a perspectiva das crianças”* (M2, p. 8).

Por isso, a entidade tem investido fortemente na formação docente. Não é apenas porque os governos não o fazem, não é só por fazer parte dos anseios dos docentes, é porque não há outra forma de fazer avançar um projeto educacional na perspectiva da maioria da população, *versus* a posição minimalista do Estado neoliberal. Para os dirigentes da CTERA, educação pública de qualidade e valorização do trabalho docente são duas faces da mesma moeda.

Ademais, assinalam que é o governo, na condição de patrão, que pretende colocar em oposição a profissionalidade do professorado e a sua organização em sindicatos: *“O Estado tem jogado sempre com a idéia de... contrapor o conceito de profissionalidade ao conceito de agrupamento coletivo para defender interesses, de classe, digamos”* (H1, p. 17). E, nesta ótica, o Estado confunde diferentes conceitos de profissionalização, ora tomando-a no sentido liberal, tal como os Conselhos de Professores, tornados obrigatórios pelas ditaduras militares – o exemplo clássico citado é o caso do Chile -, ora associando o conceito à idéia de produtividade, mais adequada a uma versão mercadológica de trabalho.

Os sujeitos estão de acordo que **formação** não é apenas treinamento para o exercício das tarefas, entendidas como atividades práticas, mas para a pesquisa e a reflexão sobre o próprio trabalho. Argumentam sobre o esvaziamento das tarefas pedagógicas, tendo o professorado que se envolver, cada vez mais, com demandas relacionadas à pobreza de seus alunos.

Contudo, somente M2 opera com a idéia de que a falta de consideração da atividade docente como trabalho ocorre porque a maioria que a realiza é mulher. Essa desconsideração é oriunda da imagem majoritária da docência, compartilhada pelas professoras, pois não reconhecem que isso seja trabalho, envolvidas em questões domésticas. Ela faz uma dura crítica às/aos próprias/os trabalhadoras/es docentes, que no caso de colegas, como:

*“... um psicopedagogo, um psicólogo, o que seja, lhe buscamos um espaço de trabalho, lhe damos um tempo de trabalho, um lugar, um tempo, um silêncio, um reconhecimento especial que não damos a nós mesmos. E o governo, da mesma forma, isto é, todo o trabalho, he, profissional, é negado. Eu creio que aqui*

*entra muito o de mulher, não? Ou seja, entra muito a condição de mulher. [...] este trabalho docente que está metido, primeiro, na caixa negra do mágico, dizemos, é como se ninguém soubesse, temos como sai feito um exercício, a seleção de uma antologia, o conto, o, o, a aula, mas... muito de doméstico. Por quê? Porque nós nem ao menos o registramos, porque não nos damos o tempo, o lugar, a situação de pensar o trabalho. Vamos pensando nele na medida em que o fazemos [...] não há tempo para refletir sobre o próprio trabalho” (M2, p. 11).*

Tal reflexão pode gerar muitos frutos, em primeiro lugar no que tange à docência como ocupação feminina. A representação dessa como atividade de extensão das tarefas do lar, dado que exercida majoritariamente por mulheres, contribuiu para fixar a idéia de que esse trabalho tem *status* menos profissional, no sentido de menos cultivado intelectualmente e mais relacionado a dotes naturais presentes nas mulheres e de acordo com seu papel social, “uma espécie de treinamento com os filhos dos outros” (FERNÁNDEZ ENGUITA, 2004, p. 110). Além disso, é uma imagem que terminou por apropriar-se da ocupação, independente do sexo de quem a exerce (CARVALHO, 2000). A concepção sobre as especificidades de comportamentos e vocações segundo os sexos apela para a natureza como moldadora dos mesmos; a cultura como produtora desses comportamentos está fora de questão, segundo a representação majoritária. Essa é uma forma sutil de encaminhar determinadas pessoas, especialmente do sexo feminino, para profissões desvalorizadas socialmente (BRUSCHINI; AMADO, 1988). Por outro lado, há de se convir que, do ponto de vista histórico, a docência foi uma forma, com certo prestígio, que as mulheres encontraram para sair aos espaços públicos. Em segundo lugar, podemos abordar a concepção que compreende o ensino como um ofício sem saberes, considerada um obstáculo para a emergência de saberes específicos da profissão docente, tal como indicam as investigações de, por exemplo, Gauthier (1998) e Tardif (2002). A informante esclarece esse obstáculo, a dificuldade de definir o que é inerente ao ensino e o que é pertinente àquele que ensina, pelo próprio professorado. Embora árdua, a procura pelo repertório de conhecimentos que compõem o ofício docente pode lançar luz sobre essa identidade ocupacional. Os autores citados indicam uma série de saberes presentes no cotidiano da atuação docente, provenientes de diversas fontes, tais como os saberes disciplinares, os da ciência pedagógica, os curriculares, os da tradição pedagógica, os saberes da experiência e o da ação pedagógica. A análise dos saberes no cotidiano da prática pedagógica pode fornecer instrumentos para que o professorado possa alçar sua voz na procura de

profissionalização, sempre que consiga validar a importância de seus saberes frente à sociedade (GAUTHIER, 1998).

Há uma última questão pertinente, quanto ao tipo de relação que o professorado estabelece com o seu trabalho. Trata-se, ainda, de mais uma possível interpretação sobre a proletarização do trabalho docente.

Os sindicalistas referem-se à alteração do tipo de trabalho que a docência deve realizar, à medida que aumenta a miséria da população e o Estado se desobriga de suas funções sociais, diminuindo sua presença e homogeneizando as atividades de distintas categorias de trabalhadores sociais. À escola, chegam, logo, inúmeras necessidades não relacionadas ao ensino propriamente dito. Para M2, seria tarefa do professorado orientar as demandas, e não encarregar-se delas. Mas o problema central, nessa fuga das atividades pedagógicas para as assistenciais, é que os docentes vão ficando fartos e caem no extremo oposto, que é a desensibilização e o desinteresse, fazendo o mínimo possível: *“creio que agora, na Argentina, isto está produzindo uma ruptura, uma má ruptura. O docente diz ‘basta, já não me encarrego de nada, é meu trabalho, ocupo-me [apenas] de minhas horas’”* (M2, p. 14) – algo semelhante ao que diz M1, algumas páginas atrás, quando define proletarização como **empobrecimento da dedicação ao trabalho**.

Talvez possamos interpretar esse problema na ótica apresentada por Derber (apud JIMÉNEZ JÁEN, 1991), acerca da diferença entre proletarização técnica e ideológica, a primeira relativa à perda de controle sobre o **processo de trabalho** propriamente dito, a segunda referindo-se à falta de controle sobre os **fins do trabalho**, ou seja, seus propósitos sociais. Nessa abordagem, o processo desqualificador do professorado ocorreria mais quanto ao segundo tipo de proletarização, porque, quanto ao primeiro, o tipo de desqualificação não é idêntico ao que sofrem os demais trabalhadores, já que não afeta a totalidade de suas tarefas; na verdade, esses trabalhadores passariam por processos de requalificação para adaptar-se às novas competências exigidas a partir da racionalização de seu trabalho.

Neste sentido, o professorado mantém o controle sobre o planejamento de sua atividade de sala de aula, mas não tem poder sobre o planejamento do processo educativo como um todo. À medida que se produz esse afastamento da visão global da educação desenvolvida, há a possibilidade de ocorrer uma “desensibilização ideológica”, mecanismo de acomodação pelo qual se adquire a “crença de que a educação constitui um trabalho ‘técnico’, cujos problemas devem ser resolvidos ‘tecnicamente’ e deixando

de lado suas facetas políticas e ideológicas” (JIMÉNEZ JÁEN, 1991, p. 85). A autora acrescenta que “a dominação ideológica em educação requer uma efetiva auto-identificação dos protagonistas do processo educacional com as técnicas e conteúdos de um modelo educacional dado” (*idem, ibidem*, p. 86), embora sublinhe que esse consentimento nunca é total nem está assegurado desde sempre.

Ora, a CTERA parece reconhecer esse tipo de problema, ou de proletarização, e por meio de processos de formação incisivos procura atacar a falta de reflexão dos docentes a respeito de seu próprio trabalho.

## 5. PARA FINALIZAR

Poderíamos pensar que a recusa dos docentes a serem chamados de trabalhadores da educação possa manter relação com uma adesão ideológica a propósitos educacionais elaborados desde cima do sistema, e sem sua participação efetiva. Na verdade, os docentes resistiriam aos processos de desqualificação que sofrem, mas não enquanto proletários, e sim contra serem tratados como proletários, como argumentam Gorz (apud JIMÉNEZ JÁEN, 1991, p. 84) e Fernández Enguita (2004).

Mas também é preciso prestar atenção aos diversos sentidos que podem ser atribuídos aos termos profissionalidade ou profissionalismo, e que implicam em estratégias de caráter contraditório. Já vimos as críticas feitas pelos sindicalistas à concepção de profissionalismo segundo o Estado. Fernández Enguita (2004) e Jiménez Jáen (1991) sublinham o caráter reacionário da idéia de profissão docente sempre que isso significar uma atitude contrária à participação da sociedade civil ou da comunidade escolar nas decisões relativas à problemática educacional, ficando só os docentes como interlocutores das autoridades. Por outra parte, esta não parece ser a posição expressa pelos sindicalistas da CTERA. Ao contrário disso, elas e ele somente inserem a perspectiva de ampliação da profissionalização do professorado a partir do envolvimento deste com as necessidades educacionais da população.

Portanto, retornando ao nosso objeto principal, os significados que os dirigentes da CTERA dão aos conceitos de “trabalhador em educação” e de “profissional docente”, é possível dizer que, para ele e elas não há contradição entre ser trabalhador e buscar a profissionalidade. A defesa da **identidade de trabalhador da educação** articula a luta contra a retirada de direitos trabalhistas e o papel protagônico dos professores e professoras no desenvolvimento de projetos educacionais. Mas esse trabalhador/profissional pode ser assim definido porque não se entende o “profissional”

como aquele que representa um papel exclusivamente técnico e individualizado, e sim coletivo e visando os interesses dos grupos mais desfavorecidos da sociedade.

## REFERÊNCIAS

APPLE, Michael. Relações de classe e de gênero e modificações no processo do trabalho docente. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 60, p. 3-14, fev. 1987.

BIRGIN, Alejandra. *El trabajo de enseñar*; entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego. Buenos Aires: Troquel, 1999.

BRUSCHINI, Cristina; AMADO, Tina. Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 64, p. 4-13, fev. 1988.

BUENO, Belmira. Pesquisa em colaboração na formação contínua de professores. In: \_\_\_\_; CATANI, Denice; SOUSA, Cynthia (org.) *A vida e o ofício dos professores*; formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração. São Paulo: Escrituras, 1998. p. 7-20.

CARVALHO, Marília P. de. Gênero e política educacional em tempos de incerteza. In: HYPOLITO, Álvaro; GANDIN, Luís A. (org.) *Educação em tempos de incertezas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 137-162.

FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano. *Educar em tempos incertos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

GAUTHIER, Clermont et alii. *Por uma teoria da pedagogia*; pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Editora da UNIJUÍ, 1998.

HAGUETTE, Teresa M.F. *Metodologias qualitativas na sociologia*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

IBARROLA, María de; LOYO, Aurora. Estructura del sindicalismo docente en América Latina. In: TIRAMONTI, Guillermina; FILMUS, Daniel (coord.). *Sindicalismo docente & reforma en América Latina*. Buenos Aires: FLACSO/Temas, 2001. p. 71-110.

JIMÉNEZ JÁEN, Marta. Os docentes e a racionalização do trabalho em educação; elementos para uma crítica da teoria da proletarização dos docentes. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n. 4, p. 74-90, 1991.

LOURO, Guacira. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, M. (org.). *História das mulheres no Brasil*. 5. ed. São Paulo: UNESP/Contexto, 2001. p. 443-481.

MORGADE, Graciela. ¿Quiénes fueron las primeras maestras? *Revista de IIICE*, Buenos Aires, año 2, n. 2, p. 52-60, jul. 1993.

NÓVOA, António. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 4, p. 109-139, 1991.

OLIVEIRA, Dalila (org.). *Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

TENTI FANFANI, Emilio. *La condición docente*; análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay. Buenos Aires: Siglo XXI, 2005.

TIRAMONTI, Guillermina; FILMUS, Daniel (coord.). *Sindicalismo docente & reforma en América Latina*. Buenos Aires: FLACSO/Temas, 2001.