

# Representatividade e autonomia de categorias em sindicatos mistos de trabalhadores da educação

*Cláudia Letícia de Castro do Amaral & Liliana Soares Ferreira\**

## INTRODUÇÃO

**P**autado numa abordagem marxista de apreensão da realidade, este artigo parte da ideia do trabalho como central na vida humana, respeitando seu caráter ontológico de que, através do trabalho, o ser humano age modificando a natureza e, conseqüentemente, a si próprio. Nesse viés, respeitando o princípio da totalidade, este estudo desenvolverá um panorama geral das políticas públicas educacionais atuais buscando mostrar as transformações que elas trazem para o trabalho dos professores. Estes, por diferentes processos de proletarianização resultantes de tais políticas, passam a pertencer à classe trabalhadora ou à classe-que-vive-do-trabalho (Antunes, 2005), como se pretende mostrar na primeira seção.

Por outro lado, ao encontro da categoria da contradição, inerente ao materialismo histórico, a tese aqui defendida é que, na mesma medida que jamais se pode desconsiderar a identificação dos professores como trabalhadores, também nunca se deve ignorar as particularidades do professorado como categoria profissional. Durante o mestrado,<sup>1</sup> foram pesquisadas características comuns à profissão docente, buscando analisar, dentro da heterogeneidade dos(as)

---

\* Cláudia Letícia de Castro do Amaral, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), na linha de pesquisa Práticas Escolares e Políticas Públicas e professora da rede federal de ensino. Integrante do Grupo Kairós – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho, Educação e Políticas Públicas. E-mail: doamaral.claudia@hotmail.com. Liliana Soares Ferreira, professora doutora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM. Coordenadora do Grupo Kairós. E-mail: anaililferreira@yahoo.com.br.

1 O resultado da pesquisa culminou na dissertação “À procura de pertença profissional: as interfaces do trabalho nos discursos de egressos(as) do curso de Letras-Inglês da Universidade Federal de Santa Maria”, sob

professores(as), traços que os unificam, ou melhor, peculiaridades que determinavam sua “pertença profissional”, sendo as principais autonomia e formação. O que se quer é mostrar que essa “pertença” caracteriza-se como eixo estruturante estável da identidade dos professores, o qual convive com outras identificações, como a de classe trabalhadora, por exemplo.

Diante disso, na terceira seção, serão discutidas a autonomia e representatividade docente em sindicatos mistos de trabalhadores em educação levando consideração o viés mencionado. Essa discussão tomará como base ações de um sindicato específico de servidores federais.

### **POLÍTICAS EDUCACIONAIS NEOLIBERAIS E O TRABALHO DOCENTE: PROFESSORES COMO “CLASSE-QUE-VIVE-DO-TRABALHO”**

Nos últimos 40 anos, o mundo tem vivido o resultado de políticas econômicas, sociais e culturais desenvolvidas no contexto da globalização – do desenvolvimento das inovações tecnológicas e da era da informação, das novas formas de organização e gerência do trabalho – e das políticas econômicas neoliberais. É nesse contexto que se desenvolvem as políticas educativas no Brasil, conduzidas por organismos internacionais, seguindo orientações de reformas curriculares e educativas que acompanham as reformas conservadoras presenciadas na maioria dos países do mundo.

Desde então, as políticas para a educação, inseridas no contexto neoliberal, têm incluído o princípio da competência do sistema escolar, que visam a uma subordinação do sistema educativo ao mercado, ao mesmo tempo em que propõem modelos gerencialistas de avaliação do sistema. A palavra “qualidade” é ressignificada, passando a atender objetivos mercadológicos, conforme Hypolito esclarece:

No campo da educação, o conteúdo dos discursos hegemônicos na luta pela qualidade de ensino é importado do campo produtivo, reforçando a lógica e a mística da igualdade de mercado, do “deus mercado”. A ideologia da qualidade total, fortemente reificada na lógica de mercado, age tanto no campo administrativo-organizacional do processo de trabalho escolar e docente como na reprodução de um “novo modelo disciplinador menos visível” dos próprios agentes envolvidos no processo de ensino. Isto é, as políticas neoliberais para a organização da educação têm sido orientadas, em boa parte, para uma conformação (mercadológica) crescente da subjetividade dos agentes educacionais e de sua cultura de trabalho (Apple, 1989). (Hypolito, 2002: 278).

Dessa maneira, os processos de reestruturação educacional, propostos pelas políticas de gestão neoliberais, têm um forte impacto sobre o trabalho dos professores. Ball (1998) argu-

---

orientação da professora Liliana Soares Ferreira, defendida no ano de 2010 no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM. O texto está disponível no site <http://www.ufsm.br/ppge/>.

menta que alerta que esse processo transforma os administradores dos sistemas de ensino e os próprios gestores e professores das escolas ao papel de principal veículo do novo gerencialismo:

[...] O movimento de reformas que acontece nos países da América Latina nos anos 1990, estabelecendo uma nova regulação<sup>2</sup> das políticas públicas educacionais, traz consequências significativas para a organização e a gestão escolares, que, conforme resultando em uma reestruturação do trabalho docente, podendo alterar inclusive, sua natureza e definição (Ball, 1998).

Ao encontro, Hypolito argumenta:

As rápidas mudanças provocadas pela globalização e pelas modificações econômicas globais e locais têm afetado o trabalho docente e não são, como muitos poderiam pensar, mudanças cosméticas somente. Mas elas estariam tornando o trabalho docente mais complexo e difícil, mais do que um trabalho extensivo e sobrecarregado. Certos autores pensam que o trabalho docente deve ser encarado como um trabalho de alto grau de complexidade, assim como outras profissões, e que deve ser julgado pela complexidade das tarefas (Hypolito, 2002: 7).

De acordo com a perspectiva marxista, a categoria trabalho é determinante na análise de quem são os professores nesta sociedade e seu lugar como profissionais. Conforme Kuenzer, o trabalho pedagógico é o “[...] conjunto das práticas sociais intencionais e sistematizadas de formação humana que ocorrem nas relações produtivas e sociais” (2002: 82). Portanto, a gestão do pedagógico por parte dos professores está inserida no processo mais amplo de gestão e revela-se um movimento dialético entre o individual e o coletivo, entre a crença e a prática, entre a presença e a ausência de reflexão.

Nota-se que a autonomia constitui-se em importante elemento na formação do ser-em-si-mesmo dos professores, mas, de forma alguma, indica isolamento, total independência, já que supõe contato com o mundo e com outros sujeitos. Nesse sentido, a concepção de “autonomia”, apresentada por Luce e Medeiros (2006), parece complementar tal entendimento:

A autonomia é sempre de um coletivo, a comunidade escolar, e para ser legítima e legitimada depende de que este coletivo reconheça sua identidade em um todo mais amplo e diverso, que por sua vez o reconhecerá como parte de si. A autonomia, portanto, se edifica na confluência, na negociação de várias lógicas e interesses; acontece em um campo de forças no qual se confrontam e equilibram diferentes poderes de influência, internos e externos (Luce; Medeiros, 2006: 21).

---

2 De acordo com Barroso (2005), o conceito de regulação é bastante polissêmico. No entanto, aqui pode ser entendido como o “controle de elementos autônomos, mas interdependentes e, neste sentido, é usado, por exemplo, em economia, para identificar a intervenção de instâncias com autoridade legítima (normalmente estatais) para orientarem e coordenarem a acção dos agentes econômicos.”

Ao se fundamentar nessa discussão, conclui-se que a autonomia é elemento fundamental no processo de profissionalização dos professores, sendo sua perda, ao contrário, fator desencadeador de proletarização. A fim de ratificar tal entendimento, vale destacar a concepção de “categoria profissional” posta por Enguita (1991). O autor descreve grupo profissional como categoria autorregulada de pessoas que trabalham diretamente para o mercado numa situação de privilégio monopolista. Enfatiza que, diferentemente de outras categorias de trabalhadores, os profissionais são totalmente autônomos em seu processo de trabalho, não tendo de se submeter a regulação alheia. Por outro lado, para Enguita, proletário é justamente aquele

trabalhador que não só perdeu ou nunca teve acesso à propriedade de seus meios de produção, como também foi privado da capacidade de controlar o objeto e o processo de seu trabalho, da autonomia em sua atividade produtiva (1991: 43).

A partir desse entendimento, ao lado da influência das políticas públicas neoliberais, o processo de “funcionarização” dos professores, a partir do período da República, constitui-se em importante aspecto na discussão sobre profissionalização e proletarização do magistério. De acordo com Nóvoa (1991), é necessário compreender tal processo como um projeto sustentado tanto pelos professores, como pelo Estado: aqueles visando a se constituir em corpo administrativo autônomo e hierarquizado; este procurando estabelecer o controle da instituição escolar. Nas palavras de Nóvoa,

os docentes devem ser vistos sob a dupla perspectiva da integração e da autonomização: de um lado, eles estão submetidos a um controle ideológico e político, ditado notadamente pelo fato de que “um servidor do Estado não deve se opor ao Estado”; por outro, eles têm os meios necessários à produção de um discurso próprio. Ora, como o escreve Pierre Bourdieu, produzir um discurso próprio implica transformar a coerção em adesão “livre”, esta última tornando-se o “refúgio” da primeira (1991: 124).

Os professores, diante do exposto, apresentam características tanto de um grupo profissional, como da classe operária. Assim,

constituem o que no jargão sociológico se designa como semiprofissões, geralmente constituídas por grupos assalariados, amiúde parte de burocracias públicas, cujo nível de formação é similar ao dos profissionais liberais. Grupos que estão 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 (Enguita, 1991: 43).

Conforme Enguita, para sua proletarização, contribuem

seu crescimento numérico, a expansão e concentração das empresas privadas do setor, a tendência ao corte dos gastos sociais, a lógica controladora da administração pública e a repercussão de seus salários sobre os custos da força de trabalho adulta (idem, 1991: 49).

Entretanto, existem também outros traços que vão de encontro a essa tendência e, conseqüentemente, a favor de sua profissionalização. Enguita (1991) ressalta que o mais importante, sem dúvida, é a natureza específica do trabalho docente,

que não se presta facilmente à padronização, à fragmentação extrema das tarefas, nem à substituição da atividade humana pela das máquinas – ainda que esta última seja tão cara aos profetas da tecnologia. Outros fatores relevantes, que com efeito vão na mesma direção, são a igualdade de nível de formação entre os docentes e as profissões liberais, a crescente atenção social dada à problemática da educação – ao menos a longo prazo – e a enorme importância do setor público frente ao privado (idem: 49-50).

Os professores, como grande parte dos trabalhadores assalariados, produzem seu sobre-trabalho, o qual é apropriado por seus empregadores. O entendimento de classe trabalhadora, no entanto, é diferente da concepção tradicional inferida a partir dos estudos de Marx (uma vez que a sua obra foi interrompida justamente quando trataria das classes sociais). Para o teórico, a classe trabalhadora seria centralmente constituída pelo conjunto de trabalhadores produtivos que são aqueles, segundo Marx, que produzem diretamente mais-valia e que participam também diretamente do processo de valorização do capital (Antunes, 2005).

Hoje ela engloba também o conjunto de trabalhadores improdutivos, novamente no sentido de Marx. Aqueles cujas formas de trabalho são utilizadas como serviços, seja para uso público, como os serviços públicos tradicionais, seja para uso capitalista. O trabalho improdutivo é aquele que não se constitui como um elemento vivo no processo direto de valorização do capital e de criação da mais-valia. [...] Improdutivos, para Marx, são aqueles trabalhadores cujo trabalho é consumido como valor de uso e não como trabalho que cria valor de troca (idem, 2005: 197).

Em *Adeus ao trabalho?*, Ricardo Antunes (1999) estabelece um contraponto à obra *Adeus ao proletariado*, em que André Gorz (1982) defende, como o próprio título sugere, o fim da centralidade do trabalho na vida contemporânea e denomina aqueles que possuem emprego como atividade provisória, acidental e contingente, como a “não-classe-de-não-trabalhadores”, que pode ser entendida como contrária ao proletariado tradicional.

Em sua obra, Antunes propõe outra denominação e configuração para a classe proletária: “classe-que-vive-do-trabalho”, aquela “dos que vivem da venda da sua força de trabalho” (Antunes, 2005: 196). Essa denominação abarca uma “noção ampliada, abrangente e contemporânea de classe trabalhadora” (idem: 52), que inclui:

[...] aqueles e aquelas que vendem sua força de trabalho em troca de salário, como o enorme leque de trabalhadores precarizados, terceirizados, fabris e de serviços, *part-time*, que se caracterizam pelo vínculo de trabalho temporário, pelo trabalho precarizado, em expansão na totalidade do mundo produtivo. Deve incluir também o proletariado rural, os chamados boias-frias das regiões agroindustriais, além, naturalmente, da totali-

dade dos trabalhadores desempregados que se constituem nesse monumental exército industrial de reserva (ibidem: 52).

Os professores em geral são prestadores de serviço ou trabalhadores assalariados, que convivem com as mesmas condições sociais dos demais trabalhadores. Assim, na forma como é elaborada a percepção da classe trabalhadora nos dias atuais, que vende sua força de trabalho, composta por assalariados que não possuem os meios de produção; entende-se que os professores pertencem à “classe-que-vive-do-trabalho” (com base em Antunes, 2005).

Ferreira (2006) mostra que a sindicalização docente acontece mais efetivamente como resposta a esse processo de proletarização, ou seja, a partir do

reconhecimento de que o professorado estaria privado de parcelas de sua atividade profissional, com diminuição da autonomia suficiente para planejar e executar tarefas e a concomitante organização em entidades massivas (Ferreira, 2006: 6).

Ao encontro, Ferraz (2012) aponta o sindicato como importante mediador no processo de construção da classe trabalhadora, assim como, na constituição de uma consciência de classe. Os autores ilustram essa situação mostrando que a entidade sindical que congrega nacionalmente as demais organizações sindicais se chamava inicialmente Confederação dos Professores Primários do Brasil (CPPB). Com as reformas educacionais de 1970, transformar-se-ia em Confederação dos Professores do Brasil e, hoje, se denomina Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). Ao analisar a questão, Gadotti argumenta:

A denominação “trabalhadores em educação”, em vez de “educadores”, “professores” ou “profissionais da educação” reflete a mudança de percepção da própria categoria no conjunto dos trabalhadores em geral. Ela toma consciência de que os problemas que afetam os docentes são basicamente os mesmos de outras categorias de trabalhadores. Portanto, as lutas do magistério são consideradas, a partir de então, semelhantes às dos trabalhadores em geral (Gadotti, 1996: 15).

No famoso artigo “Operários e educadores se identificam: que rumos tomará a educação brasileira?”, Miguel Arroyo (1980) analisa as grandes greves operárias ocorridas nos anos de 1978-1979, buscando mostrar que, neste período, acontece uma nova organização e participação das classes populares na vida do país, gerando “nova consciência e nova prática de classe” (Arroyo, 2005: 176). Quanto a isso, Cardoso explica que Arroyo (1980)

projeta uma inevitabilidade da construção identitária ligada à ideia de “trabalhadores do ensino”, pois analisa uma tomada de consciência de classe por parte dos docentes, que se engajariam na luta pela transformação da sociedade, ativando um processo de transformação identitária (Cardoso, 2011: 201).

De qualquer forma, ratifica-se o entendimento de que os professores

são profissionais cujas condições de produção diferenciam-se das demais práticas produtivas, pois, pela educação, estes seres agem e, ao mesmo tempo, se constituem como trabalhadores, indefinidamente, em um movimento contínuo (Ferreira, 2007: 1).

Essas características, nesse caso, limitam a realização do trabalho segundo o modelo capitalista, já que se ampliam as possibilidades de resistência e autonomia, neste caso, a subsunção depende mais fortemente da adesão do trabalhador. (Kuenzer; Caldas, 2007: 5).

## IGUAIS MAS DIFERENTES:

### PROFESSORES E A PERTENÇA PROFISSIONAL DOCENTE

Apesar da legitimidade dos argumentos que caracterizam os professores como classe trabalhadora ou “classe-que-vive-do-trabalho”, não se pode desconsiderar as peculiaridades que os constituem como categoria profissional. Além disso, entende-se que o termo identidade, assim como a atribuição de uma única identidade, pode plasmar assimetrias que impossibilitariam o reconhecimento social da categoria docente em si e para os outros. Dessa forma, busca-se argumentar sobre a concepção de “pertença profissional”, como um núcleo estável que perpassa todas as identidades docentes, constituindo sua profissionalidade.

Quando se trata dos professores, não se pode falar em identidade, mas em identidades, já que se está se referindo a um grupo bastante heterogêneo, conforme se buscou mostrar na seção anterior. O artigo “As identidades docentes como fabricação da docência”, de Garcia, Hypolito e Vieira (2005), como o próprio título sugere, versa sobre essa constatação. Assim, pode-se afirmar que é

marcada por múltiplos fatores que interagem entre si, resultando numa série de representações que os docentes fazem de si mesmos e de suas funções, estabelecendo, consciente e inconscientemente, negociações das quais certamente fazem parte suas histórias de vida, suas condições concretas de trabalho, o imaginário recorrente acerca dessa profissão – certamente marcado pela gênese e desenvolvimento histórico da função docente –, e os discursos que circulam no mundo social e cultural acerca dos docentes e da escola (Garcia; Hypolito; Vieira, 2005: 54).

O sociólogo francês Claude Dubar (2005) explica o processo de formação de identidades através do fenômeno de socialização. Segundo o autor “não há individualização sem socialização” (idem: 99). A constituição de identidade articula duas dimensões: a relacional e a biográfica. A primeira seria a “identidade para si”, através de atos de pertencimento; e a segunda, “identidade para o outro”, por atos de atribuição. Nesse caso, o ponto fundamental para o processo de construção identitária seria aproximar essas duas esferas.

A seção anterior mostra que as políticas educacionais neoliberais acabaram por transformar profundamente o trabalho dos professores e, conseqüentemente, sua identificação de

classe, passando a ser de trabalhadores. Percebe-se aí a concretização de uma esfera de formação identitária, a relacional, que, conforme Dubar, só pode ser analisado no interior de sistemas de ação nos quais o indivíduo está implicado, e resulta de “relações de força” entre todos os atores envolvidos e da legitimidade – sempre contingente – das categorias utilizadas. (ibidem: 139).

Por outro lado, no já mencionado estudo sobre sindicato e identidade docente, Ferreira (2006) entrevistou professores(as) do Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul – Sindicato dos Trabalhadores em Educação (Cpers/Sindicato) a fim de identificar as razões que os levavam à sindicalização. A autora surpreendeu-se ao perceber que os motivos, em maioria, não se relacionavam com a identificação deles(as) com a classe trabalhadora, mas a objetivos instrumentais, até mesmo “para obter vantagens pessoais” (idem: 1). A fim de exemplificar, ela menciona um trecho de uma entrevista em que um professor declara: “Eu estudei tanto, me formei numa faculdade, como é que vou ser chamado de trabalhador?” (ibidem: 8).

Nos termos de Dubar (2005), percebe-se que os professores não articulam a identidade de classe trabalhadora “para si”, impossibilitando que a dimensão biográfica se processe. Nesse caso, há o desencontro com o aspecto relacional, revelando certa tensão na formação identitária docente trabalhadora. Cardoso argumenta que

podemos considerar que a emergência de uma determinada identidade docente, por exemplo, a de “trabalhadores do ensino”, seria marcada por processos contraditórios, tensões e incertezas entre as trajetórias biográficas decorrentes de experiências individuais e grupais e as situações relacionais vivenciadas em determinado meio, seja o *métier* profissional ou social, por parte dos atores envolvidos (Cardoso, 2011: 194).

Cattonar (2001 apud Cardoso, 2012) defende que há um núcleo relativamente estável na constituição da identidade dos professores, o que, neste artigo, defende-se como a “pertença profissional docente”. Conforme Cattonar, a esse “núcleo central” agregam-se “conjuntos periféricos”, “que se constituem a partir de princípios de diferenciação no interior do grupo profissional docente e por efeitos de contexto e variações individuais” (Cardoso, 2012: 196).

Nesse caso, os sindicatos, por exemplo, podem até influenciar na formação identitária dos professores como classe trabalhadora, mas não determinar tal identidade naturalmente, muito menos como única. Baseado em argumentos da autora (2001), Cardoso mostra

que existe sim uma identidade comum a todos os docentes, uma cultura profissional “partilhada”, caracterizada por modos de perceber e de agir particulares, a partir de normas-regras-valores próprios da profissão docente; uma cultura profissional que se realiza nas interações cotidianas (Cardoso, 2012: 196).

Não é possível estabelecer definitivamente características que compõem a “pertença profissional docente”. Entretanto, pode-se identificar três importantes aspectos que a influenciam



fortemente, os quais sejam: o contexto sócio-histórico configurador, a formação profissional inicial e a trajetória profissional individual ou de grupo (Cardoso, 2012). Também, conforme discutido na seção anterior, a autonomia é considerada central no processo de profissionalização docente. Portanto, o adjetivo “profissional” atribuído à “pertença” acaba por determinar esse aspecto como seu elemento estruturante principal.

De qualquer forma, vale destacar que a “pertença profissional” dos professores convive com outras formações identitárias docentes, sem extingui-las. A propósito, são híbridas as identidades docentes em relação a ser trabalhador e/ou profissional.

## PROFESSORES EM SINDICATOS MISTOS: RECONHECIMENTO DE CLASSE E CATEGORIA

A sindicalização dos servidores públicos, decorrente a um direito constitucional, acontece apenas em 1988, com a promulgação da chamada Constituição cidadã. O sindicato que será discutido aqui<sup>3</sup> se constitui como tal dez anos mais tarde, a partir de uma federação, sendo uma organização sindical que inclui servidores públicos federais docentes e técnico-administrativos da carreira do ensino básico, técnico e tecnológico, ativos e aposentados, portanto um sindicato misto.

Este sindicato tem ampla abrangência nacional, estando organizado em 67 seções sindicais e representando cerca de 20 mil docentes e técnicos administrativos sindicalizados, de um universo de 25 mil trabalhadores e trabalhadoras com as características mencionadas anteriormente. Essas seções integram o sindicato nacional e têm regimento próprio, autonomia política, administrativa, econômica, financeira e patrimonial. Cada uma delas é constituída por, no mínimo, 20 servidores e possui direção eleita, com mandato de dois anos. Sua jurisdição é uma instituição federal de educação básica ou profissional, mas poderá ter sua base territorial estendida para mais de uma unidade. Os servidores das unidades de ensino descentralizadas e de outras similares também constituem seção sindical.

Além das seções sindicais, o sindicato organiza-se através de uma direção nacional, de um conselho fiscal e de duas importantes instâncias deliberativas, as plenárias e os congressos, sendo estes o espaço máximo de tomadas de decisão. Para os congressos estatutários, que visam a alterações ou a permanências de normas tanto do regimento como do estatuto, são elaboradas teses nas seções sindicais para serem votadas por delegados(as) eleitos em sua bases.

No ano de 2012, a base de Santa Maria propôs uma tese para um congresso estatutário a qual defendia a paridade representativa de técnico-administrativos e docentes na composição

---

3 Optou-se por não referenciar diretamente o nome do sindicato, podendo-se, entretanto, supô-lo. As informações apresentadas foram obtidas no seu site oficial <http://www.sinasefe.org.br/>.

da direção nacional, alterando o atual regimento do sindicato que não prevê esta particularidade. Tal tese foi duramente contrariada e amplamente derrotada pela maioria dos(as) delegados(as) presentes. O principal motivo para a refutação, presente nos discursos dos(as) sindicalizados(as)/sindicalistas, deveu-se ao entendimento de que a tese estaria propondo a divisão das categorias, a partição do sindicato em dois. Sabe-se que uma das principais bandeiras deste sindicato é a unificação de carreiras dos(as) trabalhadores(as) em educação. Entretanto, entendeu-se que, diferentemente de se opor a isso, a tese colaboraria nessa luta a partir do reconhecimento e da análise das peculiaridades das carreiras e, conseqüentemente, da unificação das categorias.

Em *Trabalho e capital monopolista*, Harry Braverman (1987) pauta-se na obra marxiana *Manuscritos econômicos e filosóficos* de 1844 para discutir a divisão do trabalho na sociedade. O autor contrapõe duas dimensões da divisão: aquela que acontece no capitalismo, alienando o trabalhador do produto de seu trabalho; e outra que considera como inerente ao trabalho humano, a divisão social do trabalho. Em consonância ao que se defende neste artigo, Braverman argumenta que ignorar as particularidades dos trabalhadores em cada um de seus ofícios, ramos ou profissões acabaria por enfraquecê-los no conjunto dos trabalhadores.

Enquanto a divisão do trabalho subdivide a sociedade, a divisão parcelada do trabalho subdivide o homem, e enquanto a subdivisão da sociedade pode fortalecer o indivíduo e a espécie, a subdivisão do indivíduo, quando efetuada com menosprezo das capacidades e necessidades humanas, é um crime contra a pessoa e contra a humanidade (Braverman, 1987: 72).

Ferreira (2006) mostra que, há mais de uma década, a incorporação de outros segmentos de trabalhadores da educação acontece em organizações originalmente docentes, como na já referida CNTE. Porém, a autora esclarece que, embora institucionalmente superada a união das categorias, os discursos, tanto dos professores como dos funcionários técnico-administrativos, não apresentam total convergência sobre a unificação, “não é perceptível homogeneidade nas alusões a respeito” (Ferreira, 2006: 11).

Ao analisar criticamente esse quadro, Cardoso (2012) questiona-se sobre a possibilidade de os discursos construídos sobre a terminologia “trabalhadores do ensino” estarem anulando outras maneiras tensionantes de constituição de identidade(s), visando a homogeneizar uma identidade social em detrimento das identidades profissionais. Cardoso utiliza-se de Sarmento (2000) para explicar que

a construção da crítica sobre as tentativas de homogeneização da identidade é um aspecto que deve ser levado em consideração ao se analisar a incorporação de um elemento simbólico comum que buscaria aglutinar todos(as) os(as) professores(as), especialistas da educação, diretores(as) de escola, cantineiras e faxineiros(as) em torno da nomenclatura “trabalhadores do ensino”, desconsiderando – ou buscando intencionalmente anular –

possíveis “contratendências” a uma forma identitária prevalente. Contratendências evidenciariam a presença de sistemas estruturantes de identidades profissionais em tensão e, também, evidenciariam contradições entre princípios de homogeneidade (Cardoso, 2012: 200).

Assim, o desenvolvimento deste artigo buscou mostrar que os professores pertencem à classe trabalhadora, mas não deixam de se reconhecerem como profissionais com peculiaridades que devem ser observadas e analisadas, a fim de tornar mesmo possível a construção de uma carreira única entre docentes e técnico-administrativos, todos como trabalhadores em educação.

## CONCLUSÃO

O percurso deste artigo vislumbra as profundas transformações que vêm passando o trabalho dos professores a partir das políticas educacionais neoliberais, trazendo como uma das importantes consequências a perda da autonomia docente que, aliada a outros processos de proletarianização, fez com que os professores passassem a se identificar/serem identificados como classe trabalhadora/“classe-que-vive-do-trabalho”, já que sua situação assemelha-se a dos trabalhadores em geral.

A sindicalização docente aconteceria, dessa forma, como resposta a tal situação, colaborando fortemente para constituição da classe e da consciência de classe dos professores como trabalhadores. No entanto, em estudo de Ferreira (2006), a autora surpreendeu-se ao perceber que atualmente o motivo para se sindicalizar não necessariamente relaciona-se à identificação dos professores com a classe trabalhadora. Ao pautar-se em Dubar (2005), conclui-se que a dimensão biográfica do processo de construção identitária de trabalhadores não se estabelece, desencontrando-se da relacional e, conseqüentemente, não permitindo que tal identidade aconteça sem conflitos.

Diante disso, verificou-se que há peculiaridades dos professores como profissionais, as quais não podem ser ignoradas, mas não são suficientes para anular a identidade docente de classe trabalhadora. Seria um núcleo central estável que se passou a denominar “pertença profissional docente”. Acredita-se que o reconhecimento desta dimensão constitutiva da categoria docente, como categoria profissional, permitirá que os professores se reconheçam entre si e com o outro dentro dos sindicatos de trabalhadores em educação, possibilitando a luta conjunta a partir da autonomia e representatividade das categorias, sem desconsiderá-los no grupo dos trabalhadores.

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, R. *Os sentidos do trabalho*. Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2005.
- Arroyo, M. G. Operários e educadores se identificam: que rumos tomará a educação brasileira? In: NOGUEIRA, P. H. Q.; MIRANDA, S. A. (Orgs.). *Miguel González Arroyo: educador em diálogo com nosso tempo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- BALL, S. Cidadania global, consumo e política educacional. In: SILVA, L. H. (Org.). *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BARROSO, J. (org.). O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educação & Sociedade*, v. 26, n. 92. Campinas: out. 2005.
- BRAVERMAN, H. *Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX*. 3. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.
- CARDOSO, M.E. Identidade(s) docente(s): aproximações teóricas. In: OLIVEIRA, D. A.; PINI, M. E.; FELDFEBER, M. (Orgs.). *Políticas educacionais e trabalho docente*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011.
- ENGUITA, M. F. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. *Teoria e Educação*, n. 4. Porto Alegre: 1991.
- FERRAZ, M. Sindicalismo docente no Brasil: elementos para uma análise. Gouveia, A. B; Ferraz, M. (Orgs.). *Educação e conflito: luta sindical docente e novos desafios*. Curitiba: Appris, 2012.
- FERREIRA, L. S. Gestão do pedagógico, trabalho e profissionalidade de professoras e professores. *Revista Iberoamericana de Educación*, n. 45, 2007, p. 217-228
- FERREIRA, M. O. V. Somos todos trabalhadores em Educação? Reflexões sobre identidades docentes desde a perspectiva dos sindicalistas. *Educação e Pesquisa*, v. 32. São Paulo: mai./ago. 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n2/a02v32n2.pdf>.
- GADOTTI, M. Estado e sindicalismo docente: 20 anos de conflitos. *Revista Adusp*, São Paulo: dez. 1996, p. 14-20. Disponível em <http://www.adusp.org.br/files/revistas/08/r08a02.pdf>.
- GORZ, A. *Adeus ao proletariado*. Rio de Janeiro: Forense, 1982.
- HYPOLITO, A. M. Reestruturação educativa e trabalho docente: autonomia, contestação e controle. In: ———. *Trabalho docente: formação e identidade*. Pelotas: Seiva Publicações, 2002.
- KUENZER, A. Exclusão includente e inclusão excludente – a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, J. C; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (Orgs.). *Capitalismo, trabalho e educação*. São Paulo: Autores Associados, 2002.
- NÓVOA, A. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. *Teoria e Educação*, n. 4, Porto Alegre: 1991.
- SINDICATO NACIONAL DOS SERVIDORES FEDERAIS. *Caderno de teses*. XXVII Consinasefe, 2013.

