

CONFLITO NO TRABALHO DOCENTE: MANIFESTAÇÕES EM ESCOLAS PÚBLICAS DO BRASIL E DA ARGENTINA

Savana Diniz Gomes Melo¹

Introdução

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, seja ela pública ou privada. Portanto, também nela o conflito se manifesta continuamente, de forma explícita ou implícita, podendo encerrar variações nas suas formas de manifestação, nas estratégias e na intensidade das lutas.

Embora o conflito seja presente 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 ensino e/ou apresentam caráter impositivo², como algumas das empreendidas em alguns países da América Latina, a partir da década de 1990. Inseridas no contexto mais amplo de um processo de reestruturação capitalista e, em seu bojo, de reformas dos Estados as reformas educacionais empreendidas sob a lógica do gerencialismo acarretaram significativas mudanças na relação estabelecida com a sociedade, com os destinatários das políticas públicas, implicando também modificações na organização da escola e do trabalho docente, inclusive os do próprio Estado. 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.

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,

¹ CEFET-MG/ FAE-UFMG. Doutora em Educação pela FaE/UFMG. Integrante do Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação (NETE/FaE/UFMG), do Grupo de Pesquisa Política Educacional e Trabalho Docente (GESTRADO/FAE/UFMG), do Grupo de Pesquisa Teoria e Metodologia do Ensino Tecnológico (PETMET/CEFET-MG) e da Rede Latino Americana sobre Trabalho Docente (REDESTRADO). E-mail: savanadiniz@yahoo.com.br.

² 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 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 este estudo dirige seus olhares. Para efeito desse trabalho, toma-se para as análises a realidade do sujeito trabalhador docente professor.

Convém ainda esclarecer o 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 Bernardo (1991) e como espaço potencial de contraposição às relações capitalistas, ou seja, como *condição geral potencial de transformação*. E 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 texto, definições e problematizações em torno das manifestações de conflito docente identificadas em duas escolas públicas de educação profissional, sendo uma localizada no Brasil e vinculada a uma Universidade Federal e, outra na Capital Federal da Argentina. 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.

Conflito e resistência docente

Antecedentes

As questões que orientaram o presente estudo surgiram após a conclusão de uma investigação intitulada *Estudio de los Conflictos en los Sistemas Educativos de la Región: Agendas, Actores, Evolución, Manejo y Desenlaces*³, 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. Tal

³ Cf: OLIVEIRA e MELO (2004).

pesquisa objetivou mapear e compilar as principais estratégias de protesto dos docentes, em 18 países⁴ da região, no período de 1998 a 2003. A investigação 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"⁵, 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 Rúa⁶. 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.

⁴ 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.

⁵ O termo refere-se às medidas de redução ou contenção adotadas nos orçamentos para a educação.

⁶ Cf.: GENTILI e SUÁREZ (2004).

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. 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 Gerais⁷, 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 precarização⁸ 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 estudos⁹, 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 ocorridas no cotidiano do próprio trabalho dos professores, assim como os interesses implícitos e explícitos dos trabalhadores que as protagonizam e as conseqüências desses conflitos.

⁷ O recorte da pesquisa, em Minas Gerais, justifica-se por haver participado diretamente da pesquisa neste Estado.

⁸ 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.

⁹ Cf. ENGUIITA (1991), APPLE e TEITELBAUN (1991), CONTRERAS (2002) TARDIF e LESSARD (2005).

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 explícitos, ele também descortinou uma grande lacuna em torno das lutas cotidianas dos docentes. Isso porque os conflitos abertos, organizados, coletivos, acolhidos ou preconizados por sindicatos representam apenas uma das estratégias de luta exercidas pelos docentes. Existem outras que, operadas no cotidiano do trabalho, precisam ser igualmente identificadas e analisadas para ampliar e aprofundar a compreensão do problema. A referida 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.

Visando contribuir para o preenchimento dessa lacuna de conhecimento surgiu presente estudo, tomando os países que se evidenciaram no estudo anterior como lócus das análises.

Conceitos e pressupostos

A expressão conflito, 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 (1985).

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 (1991).

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, procurou-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-se também 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.

Acredita-se que embora os conceitos *luta* e *conflito* possam ser (e venham sendo) utilizados como sinônimos na literatura, a expressão conflito, por essa abrangência, parece dar mais conta da contradição e da complexidade e da contradição que envolve a prática docente. Portanto, em geral, o termo luta será adotado para referir-se às manifestações identificadas contra as relações tipicamente capitalistas e o termo conflito quando as manifestações se apresentarem mais 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 em 2007.

O que dizem os docentes brasileiros e portenhos

Os professores das escolas pesquisadas no Brasil e na Argentina expressaram suas percepções em questionários, entrevistas e depoimentos.

Sobre o perfil docente

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.

Sobre a questão sindical

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, os docentes 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 13 entidades que congregam os docentes e demais trabalhadores do gênero da escola pesquisada. As ações sindicais na Argentina 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 realização de assembleias ou consulta diretas às bases, também repercute sobre a organização docente, muitas vezes passiva ante a entidade sindical.

Sobre as atividades sindicais dos docentes

Em relação às atividades sindicais dos docentes, 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

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.

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.

Sobre as manifestações de conflito no cotidiano do trabalho

Nas respostas dos professores ao questionário, 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%).

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.

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

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.

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.

Observa-se que houve convergência entre os dois países sobre a existência de ganhos a partir do desenvolvimento dessas estratégias. 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.

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. Convergindo 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.

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.

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.

A obtenção de vagas docentes no contexto da reforma e da reestruturação da escola brasileira 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 a escola, 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 publicações, orientação de estagiário, de monitor, de bolsista, etc.

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.

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.

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.

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 Universidade 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.

Outra estratégia que os professores brasileiros afirmaram adotar é formar grupos através dos quais buscam defender determinados interesses ou propostas, geralmente se opondo a outros grupos. Essa 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 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 adiar ou fugir de determinadas situações, diluir as pressões ou mesmo impor posições sob a fachada da democracia. No caso do Brasil, 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.

Na Argentina, as entrevistas revelaram aspectos 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.

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 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.

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: 1) a ocupação dos tempos de aula para a realização de atividades como preparação, avaliação e planejamento; 2) o recurso a ações jurídicas para reivindicações de correções salariais não atendidas e; 3) criação do movimento de autoconvocados no qual os docentes se organizam, manifestam suas insatisfações e defendem suas propostas em momentos de fortes tensões e assim vão gerando instâncias organizativas “por fora” do sindicato ¹⁰.

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

¹⁰ Sobre o movimento de professores autoconvocados ver Migliavacca (2005).

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.

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.

Já o movimento de autoconvocados, 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. 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.

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.

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.

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* 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*¹¹. A experiência acumulada e a 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.

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.

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.

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.

Essa sensação de impotência que acomete tanto os docentes brasileiros como os argentinos resulta de um longo processo de precarização do trabalho que, no Brasil, passa pela ausência de autonomia da escola, pela sua crise de identidade que também se

¹¹ Sobre o movimento *piquetero* e o *Argentinazo* cf. OVIEDO (2004).

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 da escola 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 Argentina, 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 enfretamento 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

O estudo das reformas de educação profissional no 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 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 detém singularidades. No Brasil, 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 Argentina, 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.

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.

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. 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.

Por essa razão, considera-se importante continuar investigando as estratégias de resistência dos docentes buscando à luz dos referenciais teóricos, identificar e compreender as ações que buscam ruptura com o quadro de precarização do trabalho e com o particularismo e que ensejam potencialidades emancipatórias.

Referências

- APPLE, M. W.; TEITELBAUN K. *Está o professorado perdendo o controle de suas qualificações e do currículo?* In Teoria e Debate, n. 4, 1991.
- BERNARDO, J. *Economia dos conflitos Sociais*. São Paulo: Cortez. 1991
- BRUNO, L. *Processo de trabalho, lutas sociais e formas de poder*. 1991. Tese (Doutorado) - FAICH/USP, São Paulo.
- CASTORIADIS, C. *A experiência do movimento operário*. São Paulo: Editora Brasiliense S.A., 1985.
- CONTRERAS (2002) CONTRERAS, J. *A autonomia dos professores*. - São Paulo: Cortez, 2002.

- ENGUIITA (1991), ENGUIITA, M. F. *A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização*. Teoria e Educação, n. 4. Porto Alegre: Pannonica Editora Ltda, 1991.
- GENTILI e SUÁREZ (2004). GENTILI, P, SUÁREZ, D. La conflitividade educativa na América Latina. Consejo Latinoamericano de Ciências Sociais, 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.
- LESSARD (2005). 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.
- 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.
- OLIVEIRA e MELO (2004). 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.
- OVIEDO, L. *Una historia del movimiento piquetero: de las primeras coordinadoras al Argentinazo*. Buenos Aires: Ediciones Rumbos, 2004. 2ª Edição.
- POCHMANN, M. *O trabalho sob fogo cruzado*. São Paulo: Contexto, 1999.
- TARDIF, M. *Saberes Docentes e Formação Docente*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- THOMPSON, E. P. *Tradición, revuelta y consciencia de clase*. Barcelona: Editorial Crítica, 1989.
- ZIBAS, D. A reforma do ensino médio no Chile: vitrina para a América Latina? Cadernos de Pesquisa, n. 115, março, 2002.