

Sobre alguns instrumentos teóricos para pensar “a greve docente”

*André Robert*¹

Introdução

Proponho-me abordar o fenômeno “greve dos professores” a partir de uma perspectiva “profissionalista” no plano teórico (isto é, referida a certos trabalhos de sociologia das profissões de inspiração neo-weberiana e interacionista), e comparativo de diversas formas de greve no plano empírico. A questão que eu trato talvez se formule deste modo: Como se negociar na pluralidade de contextos a compatibilidade entre, de um lado, a procura de um projeto profissional que visa colocar a docência (primária e secundária) em situação favorável para alcançar uma posição desejada na organização social (no seio de um *middle group* dotado de atributos de conhecimento e de especialidade), para obter igualmente ganhos materiais e simbólicos, e, de outro lado, o recurso à greve cujas referências históricas iniciais, sempre presentes, revelam a cultura das lutas operárias?

A greve: um objeto relevante para o universo docente

O fenômeno grevista tem uma importância particular relativa à profissão docente, ao mesmo tempo evidentemente como **elemento, momento e motivador da ação**

¹ Université Lumière Lyon 2.

(ferment actionnel) sobre um plano prático, mas também como **revelador identitário** sobre um plano sócio-histórico (do ponto de vista da socio-história dos grupos profissionais). Sob o primeiro aspecto, a greve participa do processo de construção de uma relação de forças o mais favorável possível ao grupo docente face ao Estado empregador, a seus representantes, ou aos poderes locais. Ela é um **elemento** deste processo (entre outros), um **momento** (cristalizador), e constitui igualmente um motivador da ação (visto que uma greve jamais é definitiva, a ação é destinada a retomar e se continuar depois).

Sob o segundo aspecto, relativo às identidades, a greve questiona os docentes quanto à significação de suas relações com as organizações sindicais e/ou às outras formas de organização da ação (coordenações, etc.); quanto à sua vontade e ao seu grau de implicação e de engajamento (e até que ponto) na ação reivindicativa. Isto posto, a greve reenvia os professores ao seu **posicionamento identitário na sociedade**, entre o uso das modalidades de ação coletiva inicialmente características das categorias operárias e valores específicos das profissões chamadas de **“serviço ao outro”** (compartilhadas, por exemplo, com as profissões de saúde)². Estes valores não lhes impedem recorrer à suspensão temporária do trabalho (o que foi objeto de conquistas históricas), mas tendem a privilegiar a continuidade deste serviço, argumentando, em todo caso, que a interrupção momentânea é justificada pela melhora de sua qualidade, em nome de um interesse público superior – porque ele tem por objetivo a formação das gerações futuras.

Uma definição original e heurística da greve

A definição jurisprudencial clássica da greve é aquela da “cessação concertada do trabalho para a defesa de interesses profissionais” que se inscreve numa “atitude de produção representativa” (*démarche de production représentative*) do corpo profissional no seio de um processo: reivindicações – produção de suportes –

² Noção na linha da sociologia neo-weberiana.

negociações – resultados³. Sem evidentemente recusar esta definição sempre operacional, talvez é interessante em termos de aprofundamento da problematização do fenômeno grevista, de ver também aquela proposta pelo sociólogo Robert Gubbels: *“A greve é um ato pelo qual um grupo social manifesta simultaneamente **sua solidariedade interna e o seu distanciamento em relação ao resto da sociedade**; esta manifestação se traduz geralmente, mas não necessariamente, por uma paralisação concertada do trabalho; o grupo social recorre à greve a fim de exprimir uma vontade, um descontentamento ou uma opinião, nos casos em que não há mais outro meio para influenciar as decisões a tomar nesta matéria”*⁴.

A noção de solidariedade interna nos remete a diversas perspectivas: a necessidade de fundos de solidariedade, especialmente nos casos de greves longas e dispendiosas (e mais particularmente ainda quando um governo intransigente rejeita incluir nas negociações de fim de movimento a questão do pagamento de ao menos algumas jornadas não trabalhadas); a necessidade de encontrar as soluções alternativas (notadamente estabelecendo a rotação de grevistas no mesmo estabelecimento, se continua em greve por longo termo); a dimensão da “experiência coletiva positiva” que representa sempre a greve, com – sem contar as eventuais divergências – seus aspectos de reforço temporário da coesão do grupo. No seio desta experiência coletiva, em relação com o sentimento de ruptura, podemos identificar o caráter, dramático algumas vezes, festivo muitas outras, de certos momentos fortes. Estes episódios festivos estão longe de ser propícios à invenção de formas renováveis de ação, alguns tem uma dimensão lúdica.

A noção de distanciamento passageiro com, senão toda a sociedade, pelo menos uma parte dela, nos leva à vontade, para ser eficaz, de “bloquear o sistema”, e à questão de identidade docente que recobre – me parece – uma oscilação entre **conflitualidade e conformidade**. De uma certa maneira, mais que a greve de 24 horas, possivelmente de 48 horas, que virou tradicional aos docentes franceses na segunda metade do século

³ Retomada da análise de J.-M. Pernot, *Syndicats : lendemains de crise ?*, Paris, Gallimard, Folio actuel, 2005.

⁴ *La grève, phénomène de civilisation*, Bruxelles, ULB, Institut de sociologie Solvay, 1962.

XX⁵, mais que a greve administrativa, está a greve dos exames, que representa o ponto último, chegando frequentemente ao término de um movimento longo que procura obter uma vitória “ao final” por uma ação de bloqueio real (ver embaixo minha conclusão).

A noção de projeto profissional e de “certificado”

O conceito de “projeto profissional” estrutura – eu o disse – minha orientação teórica, noção entendida no sentido em que a definiu, por exemplo, K. M. Macdonald: um *“grupo profissional [occupational group] é visto não somente como um dado da vida social, mas como uma entidade cujos membros devem trabalhar para lhe fazer existir, a realizar um esforço contínuo para manter e, se possível, melhorar sua posição. Em outras palavras, o grupo tem de perseguir um projeto”*⁶. Sensíveis à ambiguidade que pode conter o uso prioritariamente psico-individual do sintagma “projeto profissional” em francês, nós seguimos ainda Macdonald quando ele afirma que individualmente *“os membros podem perseguir suas finalidades pessoais e não estar plenamente conscientes dos objetivos coletivos do grupo”*, em outras palavras, que neste sentido sociológico, o projeto não precisa estar totalmente explícito para existir. Entretanto, o sindicalismo pode lhe dar uma consciência, e a greve lhe servir de catalisador.

A noção de projeto profissional se articula a uma concepção de sociedade caracterizada por um tipo de estratificação e de competição no seio da qual a posse de conhecimentos, de qualificações e de especialidade (particularmente quando estas estão centradas sobre uma ideologia do serviço) constitui uma chance de conquistar ganhos. Não é desde já surpreendente que os grupos engajados nesta competição trabalhem para estabelecer **um monopólio legal de sua especialidade** no interior de um verdadeiro mercado, e um monopólio de seu estatuto na estratificação. Esta orientação lhes conduz a se esforçar para construir um **fechamento social** concernente à sua própria atividade.

⁵ Cf. Laurent Frajerman, Le syndicalisme enseignant français et la grève : normes et normalisation d’une pratique (1948-1959), *Paedagogica Historica*, vol. XLIV, n° 5, octobre 2008, 543-554.

⁶ K. M. Macdonald, *The Sociology of the Professions*, London, Sage publications, 1999.

Mesmo se eu não compartilho na íntegra essas teses, Magali S. Larson⁷ parece de alguma maneira “qualificar” os professores do primário e do secundário – portanto, mesmo que eles não fazem parte dos *professionais* no sentido weberiano, diferente dos universitários – quanto à sua participação na luta para a constituição desta fechadura social num dos domínios do serviço prestado a outrem (ao lado da saúde e da justiça notadamente) e para a defesa de um monopólio legal, baseado sobre um saber específico reconhecido, isso no quadro de um **arranjo regulador** concluído com o Estado. É verdade que, para operar este deslocamento, Larson pode se autorizar de Everett Hughes, mostrando toda a heurística que podemos utilizar a partir da aplicação da problemática profissionalista a toda uma série de atividades – não só certas profissões prestigiosas, mas também os “trabalhos modestos e profissões pretensivas”⁸, e convidando a colocar a questão pertinente: “Em quais contextos os indivíduos se aderindo a uma atividade remunerada procuram a transformar em profissão, e eles mesmos em profissionais”⁹?

No interior desse quadro teórico de conjunto, é sem dúvida T. Johnson que sustenta a minha problemática com justificações esclarecedoras, estando por sua vez mais sensível ao caráter tornado muito relativo da autonomia profissional. A autonomia profissional é para ele característica de um período onde o autocontrole das profissões está em declínio e onde o Estado exerce este controle em benefício de certo número de grupos intermediários (docentes, médicos, trabalhadores sociais) – aquilo que ele chama proteção organizada ou constituída. Esta concepção inscreve o projeto profissional de um grupo no seio do **processo de reprodução alargada da estrutura social**, delimitando “a partilha do controle do processo de reprodução” (pelo Estado e algumas atividades profissionais)¹⁰.

Se vamos bem admitir que, por sua função de avaliação, os professores contribuem – mais ou menos inconscientemente – à repartição seletiva dos indivíduos sobre o

⁷ M. S. Larson, *The rise of professionalism. A sociological analysis*, London, University of California Press, 1977.

⁸ E.- C. Hughes, *Le regard sociologique, Essais choisis. Textes rassemblés et présentés par J.-M. Chapoulie*, Paris, EHESS, 1996.

⁹ E.-C. Hughes, “Profession”, in *Daedalus*, 92 (4), 1963, pp. 655-668.

¹⁰ T. Johnson, *Professions and power*, London, Macmillan, 1972.

mercado do trabalho, validaremos ainda mais a tese de Johnson segundo a qual a postura docente de participação na luta política com o fito de melhorar o *status* do grupo é aquela de uma dupla implicação, ou implicação dúplice (como grupo em competição com os outros, e como **agente de seleção neste processo**): posição ao mesmo tempo dentro e fora. Pois, ao mesmo tempo em que os docentes pretendem conservar estas competências certificadas necessárias ao desenvolvimento de todo projeto profissional, eles são eles mesmos os depositários do poder de atribuir os atestados (*credentialing*), que abre a via ao leque infinitamente hierarquizado dos empregos na divisão social do trabalho.

Diversidade das formas de greve:

Encontra-se no exemplo da França uma parte do **repertório das técnicas de ação grevista** na categoria docente:

- problemas de apropriação da ação grevista – através das organizações sindicais – pelos profissionais de ensino primário, de um lado, e pelos professores de liceu (colégio, escola secundária), de outro lado, na primeira metade do século XX. “Me revoltar contra o Estado é me revoltar contra mim mesmo” (um educador no início do século XX).
- primeira ensaio de greve, quando no dia 20 de fevereiro de 1933, os docentes entraram uma meia-hora tarde nas suas aulas. A tensão e a emoção acompanham sempre o fato de entrar em greve como forma de ruptura, as abordagens históricas sublinham a importância cultural, para os grupos profissionais, do **gesto inaugural** e de o que o filósofo François Dosse chamou – num contexto bem diferente – “**ruptura instauradora**”¹¹.
- greve de 24 horas (seja geral, interprofissional ou específica), a mais utilizada, virou para alguns quase ritual.

¹¹ Michel de Certeau, *Le marcheur blessé*, Paris, La Découverte, 2002.

- greve de longa duração, greve renovável, greve dita rotatória: greve longa dos educadores da Seine em 1947; greve de muitas semanas de primavera de 2003, onde a greve parece partir da base, e onde convém se lembrar que o movimento estava preparado e construído desde o começo de 2002 pelas iniciativas sindicais, particularmente da Fédération Syndicale Unitaire (FSU).
- greve administrativa: retenção de notas, recusa de preencher as cadernetas dos alunos, de participar em certas reuniões, e de cumprir certas tarefas que não o ensino.
- greve dos exames: ameaça última de não participação nos exames, particularmente em França no bacharelado, exame com forte carga simbólica (ver nossa análise em conclusão).

O repertório internacional tem interesse de estender a cartografia da greve docente e o espectro das modalidades de ação grevista, especialmente em razão das especificidades de organização dos sistemas educativos¹². Por exemplo:

- greves seletivas e rotatórias em zonas (ligadas à organização inglesa das LEA, Autoridades de Educação Local, onde uma grande parte do poder é mantida precisamente pelas autoridades locais)
- especificidade de greves nos países com sistema estatal neo-corporativista onde o Estado conferiu um monopólio de representação a um número limitado de organizações sindicais (Bélgica, Países Baixos, Dinamarca, Áustria, Alemanha...); nos países marcados pela ditadura e/ou o racismo, tendo mais ou menos recentemente chegado à democracia (Brasil, Espanha, Portugal, África do Sul)
- greves 'demonstrativas' ligadas à particularidade alemã de recusa do direito de greve aos funcionários, greves feitas não por haver uma consequência imediata, mas somente para manifestar um ponto de vista etc.

Para um método de análise do fenômeno grevista no universo docente

¹² Cf. André D. Robert (coord.), dossier Que « peut » le syndicalisme enseignant ?, *Carrefours de l'éducation*, 2012, n°33.

Emergem três grandes níveis de análise, que se trata de especificar, relativos ao caráter docente das greves: o contexto, a abordagem fenomenológica da greve, o conjunto das representações internas e externas¹³. A noção indispensável de **contexto** supõe levar em consideração um aspecto estrutural (natureza do Estado, centralizado ou federal, e sistemas de negociações sociais em vigor, por exemplo, em França modelo dito do “compromisso social”, de acordo com Robert Castel¹⁴, ou da “regulação conflitual das relações sociais”, segundo Stéphane Sirot¹⁵; natureza, funcionamento, problemas do sistema de ensino; culturas profissionais docentes e configuração sindical) e um aspecto conjuntural (econômico, político, social em geral; ligado a tal reforma ou decisão, ou acontecimento, em particular).

A **abordagem fenomenológica**, isto é, o estudo rigoroso situando-se **o mais próximo** do desenrolamento mesmo da ação grevista **visando integralmente entender sua essência própria**, leva em conta as causas finais e as modalidades de ação. Incluindo o objetivo de satisfação de reivindicações precisas, as orientações e as finalidades da ação têm um caráter decisivo: “o que acrescentam? O que querem?”, tais são as questões que devem se colocar as organizações. A análise das modalidades leva a se interessar por: os modos de desencadeamento da greve e os tipos de atores na origem da mobilização; os métodos empregados, as características das autoridades visadas (apontadas em razão de uma apreciação de seu nível de responsabilidade, portanto de sua capacidade de influir sobre o término), a amplidão ou propagação da greve (dialética do local e do global; papel da Internet na amplificação dos movimentos etc.); enfim, aspecto muito importante, as modalidades de saída da greve. A qualificação de vitória ou de derrota, e mesmo de “traumatismo”, aplicada a certas greves, merece, entretanto de ser um pouco relativizada nos regimes de compromisso social na medida em que os sindicatos docentes utilizam a arma da greve como momento ou instrumento entre outros – embora o mais dramatizado – no seio de um processo de

¹³ Para os desenvolvimentos aprofundados, ver A.-D. Robert e J. Tyssens, Introduction : mapping teachers’strikes : a ‘professionalist’ approach, *Paedagogica Historica*, vol. XLIV, n° 5, octobre 2008, pp. 501-516.

¹⁴ *Les métamorphoses de la question sociale*, Paris, Gallimard, 1999.

¹⁵ *La grève en France, une histoire sociale (19^e – 20^e siècle)*, Paris, Odile Jacob, 2002.

ação alargado e quase permanente (não há jamais o fim absoluto ao movimento reivindicativo).

Enfim, num terceiro nível, não negligenciaríamos o lugar tomado no fenômeno pelos **discursos e imagens** através dos quais os grevistas se dão eles mesmos a entender e a ver, e mais ainda pelas **representações** que lhes são reenviadas pela opinião, os pais, a imprensa, as mídias¹⁶. Conhecemos a importância no momento mesmo da ação, podemos mensurar o interesse nas análises *a posteriori*, o que recupera a problemática da greve como revelador identitário da ou das profissões docentes.

Conclusão: a greve dos exames como revelador identitário do projeto profissional

Quando a simples paralisação do trabalho é absorvida a custo relativamente reduzido pelo aparelho do Estado e não se mostrando, portanto mais suficiente, o último recurso ao qual os professores devem se remeter deve ser procurar nas greves administrativas e, sobretudo, aquelas ditas “dos exames”, que constituem a ponta aguda deste recurso último para se fazer ouvir. Mais que a suspensão dos cursos, ela experimenta realmente a forma extrema do **distanciamento dos docentes da sociedade** (Gubbels) na medida em que eles se recusam, portanto a colocar em ação o poder de conceder os certificados (*credentialing*). A greve dos exames constitui sem dúvida o traço específico da greve docente na medida em que o poder de fazer passar as provas dos exames e de atribuir os diplomas, especialmente o bacharelado, demonstra uma atribuição do Estado, **não substituível**, da qual os titulares da função docente receberam o monopólio.

É uma maneira, ao menos temporária, e ao se declarar forçado a recorrer a este meio em razão de intransigência dos poderes públicos, de se desembaraçar de seus atributos profissionais e, portanto, da ideologia profissionalista de serviço a outrem concomitante. A tentação de ir até ao fim (ou seja, de realizar realmente a ação de

¹⁶ Cf. Paula Perin Vicentini, La professionnalisation du corps enseignant secondaire au Brésil (1940-1963), *Carrefours de l'éducation*, n° 16/2, 2003.

suspensão dos exames) suscita em situação de debates vivos e intensos entre os docentes, ela pode conduzir uma parte do grupo profissional a brandir esta ameaça julgada necessária. É verdade também que, resultado de uma escolha deliberada, a dissociação com a sociedade deve ficar rigorosamente controlada, para não se indispor com a opinião pública, na primeira fileira da qual estão os pais dos alunos, aliados essenciais. Quando esse controle falha, a parte do grupo profissional que não quer ir até ao fim aumenta.

Mas é sintomático de notar que esse *coração* da greve docente não é por assim dizer jamais completamente atingido e resta o mais frequentemente a ordem da ameaça, ou de um começo de teatralização – sem querer interpretar a peça até o ato final, como isso tem sido o caso em França em Junho de 1968 ou, mais recentemente, em primavera de 2003¹⁷. Tudo se passa como se o grupo profissional brandisse este espectro necessário para melhor reafirmar *in fine* sua consciência profissional e sua deontologia do serviço, lhe proibindo de prejudicar os alunos ao privá-los de avaliação, mas com a esperança de obter a satisfação das suas demandas. Conseqüentemente, a ideologia do serviço ao outro, marcador identitário forte do grupo profissional, é salva em última instância. Este tipo de greve fez particularmente ressurgir as tensões identitárias próprias ao grupo profissional docente.

¹⁷ Cf. André D. Robert & J. Tyssens, Comparer 2 grèves prolongées d'enseignants, Belgique francophone 1996, France 2003, *Education et sociétés*, n° 20, 2007.